

Makt eller ikke?

Deliberativ ledelse; samfunnsfaglæreren i et lederperspektiv

Are Sanne Helgesen og Kim Rønås Olsen



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2011

Makt eller ikke?

Deliberativ ledelse; samfunnsfaglæreren i et lederperspektiv

Are Sanne Helgesen og Kim Rønås Olsen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2011

© Are Sanne Helgesen, Kim Rønås Olsen

2011

Makt eller ikke? Deliberativ ledelse; samfunnsfaglæreren i et lederperspektiv

Are Sanne Helgesen og Kim Rønås Olsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Samfunnsfaglæreren har makt over elevene. Ved å bestemme innhold og undervisningsmetoder, legger læreren føringer for elevenes ferdighetsutvikling. Vi ønsker i denne oppgaven å sammenligne samfunnsfaglæreren med næringslivsledere og fotballtrenere på toppnivå for å undersøke hvordan betraktninger rundt ledelse påvirker ferdighetsutvikling. Vår didaktiske vinkling er rettet mot lærerens evne til å reflektere over sin egen lederrolle. Dette gjøres i lys av vårt konstruerte begrep deliberativ ledelse.

Deliberativ ledelse beskriver hvordan en leder kan pendle mellom et symmetrisk og et asymmetrisk maktforhold til den som ledes. Vårt teoretiske utgangspunkt for deliberasjonsdelen av begrepet er Jürgen Habermas' teori om kommunikativ handling. Bakgrunnen for ledelsesaspektet har vi hentet fra Tian Sørhaugs bøker, og da spesifikt begrepene transaksjonell og transformativ ledelse. Vi er ikke de første som beskriver en sammenheng mellom begrepene, men det har ikke blitt skapt noe konstrukt med dette innholdet tidligere. Våre problemstillinger er derfor:

1. *Kan deliberativ ledelse sies å utvikle ferdigheter, og kan konstruktet på dette grunnlaget tilføre noe som andre ledelsesteorier ikke kan?*
2. *Er samfunnsfaglæreren på grunnlag av sin faglige utdanning og fagets natur godt egnet til ledelse utenfor skolekonteksten?*

Vi benytter en kvalitativ tilnærming i form av et casedesign, og problemstillingene er forsøkt besvart gjennom semistrukturerte intervjuer med ni ledere. Disse lederne utgjør representanter fra næringsliv, treneryrket og lærerstanden. Den åpne intervjuformen gir et fleksibelt design med mulighet for å tilpasse spørsmål dersom begrepet videreutvikles underveis. Vi hadde for øvrig forberedende intervjuer med relevante personer i forkant av prosjektet som hjelp til utforming av tema og problemstillinger.

Tolkningen av intervjuene ga et nyansert, men samlende bilde av ledernes holdninger. Momentene i deliberativ ledelse ble trukket frem som betydningsfulle. Alle beskrev maktpendling som en viktig faktor for ferdighetsutvikling. Funnene tilsier at det er sentralt å etablere rammer ikke-lederne kan utfolde seg innenfor, men at graden av sterk og svak styring er situasjonsbetinget. Samtlige påpekte betydningen av involvering, om enn med noe forskjellig styrke. Lederens evne til meningsskapende aktivitet og forståelsesbasert

argumentasjon ble også ansett som viktig. Med dette som utgangspunkt argumenterer vi for at deliberativ ledelse kan tilføre ledelse en ekstra dimensjon sammenlignet med en transformativ ledelsesstil. Momenter i kommunikativ handling kan demme opp for en til tider fremmedgjørende formålsrasjonalitet. Enighet mellom leder og ikke-leder ble ikke vurdert som like viktig i forhold til det nivået vi antok i teoridelen. Vi så derfor behovet for å moderere vår forståelse av konstruktet.

Når det gjelder samfunnsfaglærerens potensial for ledelse utenfor skolen, er det ingen av intervjusubjektene som har direkte erfaringer med dette. Vår tolkning er at momentene som vektlegges for god ledelse stemmer overens med deliberativ ledelse, hvilket gjør det rimelig å anta at samfunnsfaglæreren kan ha et lederpotensial også utenfor skolekonteksten. At det tilsynelatende er topptrenerne som gir uttrykk for å være nærmest en deliberativ lederstil, trenger ikke å bety at samfunnsfaglæreren ikke har et godt grunnlag for denne måten å lede på. Et av momentene vi peker på er samfunnsfaglærerens potensial for å trene elevene i myndiggjørende ferdigheter, de samme ferdighetene næringslivslederne og topptrenerne legger vekt på. Viktig er også samfunnsfaglærerens evne til å være svakt styrende. Ytterligere forskning er imidlertid nødvendig for å forstå dette bedre.

Forord

Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke de som har bidratt til denne oppgaven.

Først vil vi takke Henning Berg, Eli Landsem, Tom Nordlie, Kirsten Haune, Robert Darre-Nilsen, Jan Ketil Arnulf, Steinar Bjartveit og de to lærerne vi intervjuet. De har bidratt med avgjørende faglige betraktninger, og de har vist nysgjerrighet og interesse for oppgaven vår. Deres imøtekommenhet gjorde intervjuene til svært lærerike opplevelser. Dessuten retter vi en takk til Dag Gjestland, Jan B. Ommundsen og Thomas F. Peterson som møtte oss til forberedende samtaler i forkant av prosjektet.

Vi vil også sende en spesiell takk til veileder Dag T. O. Fjeldstad for støtte og konstruktive tilbakemeldinger både morgen og kveld. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg, Dag.

Og til språkvaskerne våre Linn, Mari og Lisbeth; tusen takk.

Vi vil gjerne også rette en takk til verdens beste og strengeste medstudent; Marianne. Vi passer på deg!

Are: Tusen takk kjære Linn, for de skarpe faglige vurderingene, for at du alltid har en løsning, og for alle motivasjonssamtalene. Du gjør meg sterkere. Mamma, pappa, Geir, Grethe, Halvard, Enya-Maria og Petter, takk for at dere alltid støtter meg og gir så mye; dere er alle en del av denne oppgaven.

Kim: Jeg ønsker spesielt å takke Mari. Du inspirerer meg hver dag. Gleder meg til august! Nå skal *jeg* være god mot *deg*. Mamma, pappa og Siri. Dere er der alltid, støttende og nysgjerrige. Hadde ikke hatt en sjanse uten dere. Erik og Lisbeth, dere er alltid oppmuntrende og hjelpsomme. Jeg vil takke verdens herligeste elever, gamle som nye, og mine kjære kollegaer ved Hammer Skole. Og Elisabeth som alltid får kabalen til å gå opp. Aller mest har Petter og Laila stått opp for meg gjennom hele dette doble kjøret. Jeg hadde ikke stått oppreist uten dere. Maken til folk. Tusen takk.

Are og Kim, Oslo, mai 2011

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	V
FORORD	VIII
INNHold	IX
1. INTRODUKSJON	1
1.1 LEDER UTENFOR KLASSEROMMET.....	1
1.2 SAMFUNNSFAGLÆREREN OG FERDIGHETER.....	2
1.2.1 K06 og ferdigheter.....	2
1.2.2 Grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i samfunnsfag.....	3
1.3 UTVIKLING AV FERDIGHETER; DIDAKTISKE BETRAKTNINGER.....	4
1.3.1 Vår forståelse og bruk av ferdigheter.....	5
1.4 SAMFUNNSFAGLÆREREN OG DELIBERATIV LEDELSE.....	6
1.4.1 Deliberativ ledelse.....	7
1.5 ANNEN FORSKNING.....	7
1.6 HVA ØNSKER VI Å FINNE UT AV?.....	9
1.7 OPPSETTET.....	9
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 LEDELSE.....	10
2.1.1 Ordre og overtalelse.....	11
2.1.2 Formidling.....	12
2.1.3 ”... det som gjøres mot deg”.....	14
2.1.4 Empowerment.....	16
2.2 DELIBERASJON.....	16
2.2.1 Deliberasjon som fenomen.....	16
2.2.2 Habermas og deliberasjon.....	17
2.2.2.1 Rasjonalitet.....	18

2.2.2.2	Kommunikativ handling.....	20
2.2.2.3	Rasjonalitet og læreren.....	23
2.2.3	Angrep og forsvar.....	24
2.2.4	Hvorfor er dette viktig for deliberativ ledelse?.....	27
2.2.4.1	”...du må straffes” Sterk og svak kommunikativ handling.....	27
2.2.5	Habermas’ livsverden.....	29
2.3	LEDELSE + DELIBERASJON.....	31
2.3.1	Didaktiske perspektiver; deliberasjon + ledelse = sant.....	34
3.0	FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	35
3.1	EPISTEMOLOGI.....	35
3.2	VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	39
3.3	INTERVJUDESIGN.....	40
3.4	UTVALGET.....	42
3.4.1	Avveiiinger rundt utvalget.....	43
3.4.2	Ledere i næringslivet.....	45
3.4.3	Trenerne.....	47
3.4.4	Lærerne.....	48
4.0	INTERVJUENE.....	49
4.1	NÆRINGSLIVSLEDERNE.....	49
4.1.1	Kirsten Haune.....	49
4.1.1.1	Ledelse.....	49
4.1.1.2	Maktpendling.....	50
4.1.1.3	Utvikling av ferdigheter.....	51
4.1.1.4	Læreren som leder.....	52
4.1.2	Robert Darre-Nilsen.....	52
4.1.2.1	Ledelse.....	52

4.1.2.2	Maktpendling.....	53
4.1.2.3	Utvikling av ferdigheter.....	54
4.1.2.4	Læreren som leder.....	55
4.1.3	Jan Ketil Arnulf.....	55
4.1.3.1	Ledelse.....	55
4.1.3.2	Maktpendling.....	57
4.1.3.3	Utvikling av ferdigheter.....	58
4.1.3.4	Læreren som leder.....	59
4.1.4	Steinar Bjartveit.....	60
4.1.4.1	Ledelse.....	61
4.1.4.2	Maktpendling.....	62
4.1.4.3	Utvikling av ferdigheter.....	63
4.1.4.4	Habermas.....	64
4.1.4.5	Læreren som leder.....	65
4.2	TRENERNE.....	65
4.2.1	Henning Berg.....	65
4.2.1.1	Ledelse.....	65
4.2.1.2	Maktpendling.....	66
4.2.1.3	Utvikling av ferdigheter.....	68
4.2.1.4	Læreren som leder.....	69
4.2.2	Tom Nordlie.....	70
4.2.2.1	Ledelse.....	70
4.2.2.2	Maktpendling.....	72
4.2.2.3	Utvikling av ferdigheter.....	73
4.2.2.4	Læreren som leder.....	74
4.2.3	Eli Landsem.....	75
4.2.3.1	Ledelse.....	75

4.2.3.2	Maktpendling.....	76
4.2.3.3	Utvikling av ferdigheter.....	77
4.2.3.4	Læreren som leder.....	77
4.3	LÆRERNE.....	77
4.3.1	Lærer 1.....	78
4.3.1.1	Ledelse.....	78
4.3.1.2	Maktpendling.....	78
4.3.1.3	Utvikling av ferdigheter.....	79
4.3.1.4	Læreren som leder.....	80
4.3.2	Lærer 2.....	80
4.3.2.1	Ledelse.....	80
4.3.2.2	Maktpendling.....	81
4.3.2.3	Utvikling av ferdigheter.....	81
4.3.2.4	Læreren som leder.....	82
5.0	DRØFTING.....	83
5.1	NÆRINGSLIVSLEDERE OG DELIBERATIV LEDELSE.....	83
5.1.1	Maktpendling.....	83
5.1.1.1	Formidling og forståelse.....	85
5.1.2	Ferdighetsutvikling.....	86
5.1.2.1	Konkurransespektet og fremmedgjøring.....	87
5.1.3	Ledelse.....	88
5.1.3.1	Kommunikativ handling.....	88
5.2	TRENERNE OG DELIBERATIV LEDELSE.....	90
5.2.1	Maktpendling.....	90
5.2.1.1	Tid.....	92
5.2.1.2	Situasjonsbetinget ledelse.....	93
5.2.1.3	Pendling.....	93

5.2.1.4	Rammeverket.....	94
5.2.1.5	Formidling og forståelse.....	95
5.2.1.6	”Like barn...”.....	96
5.2.2	Ferdighetsutvikling.....	96
5.2.2.1	Diskusjonen.....	96
5.2.2.2	Men hvordan?.....	97
5.2.3	Ledelse.....	99
5.3	LÆRERNE OG DELIBERATIV LEDELSE.....	100
5.3.1	Maktpendling.....	100
5.3.2	Ferdigheter.....	101
5.3.3	Ledelse.....	102
5.4	SAMFUNNSFAGLÆRERENS STYRKE?.....	103
5.4.1	Hovedmomentene.....	103
5.4.2	Tvang vs. frivillighet.....	104
5.4.3	Målinger.....	105
5.4.4	Ferdighetenes ferdigheter.....	106
5.4.5	Så egner vi oss da?.....	107
6.0	AVSLUTNING.....	109
6.1	OPPDRAGET VÅRT.....	109
6.1.1	Problemstilling I.....	110
6.1.1.2	Egenskaper ved deliberativ ledelse.....	110
6.1.1.3	Deliberativ ledelse og ferdighetsutvikling.....	111
6.1.1.4	Ferdigheter og resultater.....	112
6.1.2	Problemstilling II.....	113
6.1.2.1	Uenighetens potensial.....	114
6.1.2.2	Ferdighetsutvikling.....	114
6.1.2.3	Målinger, konkurranse og resultater.....	115

6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	116
LITTERATURLISTE.....	117
VEDLEGG 1.....	119
VEDLEGG 2.....	121

1.0 Introduksjon

1.1 Leder utenfor klasserommet

I læringsplakaten (2010) står det at ”skolen og læringsbedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge”. Denne formuleringen utgjør essensen i vårt utgangspunkt for å skrive denne oppgaven; læreren, og samfunnsfaglæreren spesielt, som leder også utenfor klasseromskonteksten. Dette ble ytterligere aktualisert da masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk gjorde oss kjent med at 1) norske lærere rekrutteres i langt mindre grad til lederstillinger enn i andre vestlige land, og at 2) de lærerne som rekrutteres først og fremst er realister. I tillegg viser forskning 3) at lærere med ansvaret for demokratiundervisningen i skoleverket mener at undervisningen *bør* baseres på ferdighetsutvikling, men at de *i praksis* gjør det motsatte.

De to første perspektivene ble forsterket da vi ble introdusert for lederutviklingsprogrammet Teach-first. Programmet samarbeider med Universitet i Oslo, Statoil og Oslo kommune om å utvikle ledere til næringslivet gjennom pedagogisk utdanning og to-års praksis som lærer. Til grunn for dette ligger en anerkjennelse av at klasseledelse faktisk er en svært avansert form for ledelse. På programmets hjemmeside bekreftes dette:

Både i klasserommet og i næringslivet handler det om å sette mål, følge de opp, korrigere kursen, levere resultater, ta ansvar og handle deretter, kommunisere, inspirere, motivere og oppnå suksess. Å engasjere 30 tenåringer er ingen enkel oppgave for noen – selv for en toppleder i næringslivet vil det være en vanskelig utfordring. Som lærer skal du gjøre det hver eneste dag. Du skal lede elevene til læring. Elevene er dine medarbeidere. (Teach First Norway)

Der programmet i andre land trekker på potensielle ledere fra et bredt spekter av fagbakgrunner, står det eksplisitt i kvalifikasjonskravene til det norske programmet at kandidater må ha mastergrad eller PhD innen realfag. En av samtalepartnerne vi snakket med under de forberedende intervjuene våre tidlig i prosessen har jobbet mye med ledelse både som bedriftsleder og som ansatt ved UiO, og hevdet at det stort sett er siviløkonomer og sivilingeniører som blir rekruttert inn i lederstillinger. I tillegg har en viss andel av lederne, spesielt i det private næringslivet, juridisk bakgrunn. Men det er svært sjelden at samfunnsviterne innehar slike verv. Dette gjorde oss nysgjerrige på hva samfunnsfaglæreren

eventuelt hadde å bidra med i en lederrolle utenfor skolen, samtidig som vi ønsket å forstå mer av samfunnsfaglærerens lederrolle i klasserommet.

1.2 Samfunnsfaglæreren og ferdigheter

Vi var en stund usikre på hvilken tilnærming vi skulle velge til dette temaet, og det var Civic Education-studien fra 2002 som sporet oss inn mot problemet med innlæring av kunnskap kontra utvikling av ferdigheter;

Mange av lærerne mener at demokratiundervisningen legger mest vekt på kunnskaper om samfunnet, og at den bør legge mer vekt på kritisk tenkning, politisk deltakelse og utvikling av verdier. (s. 7)

Undersøkelsen viste at 88,7 % av lærerne legger mest vekt på innlæring av kunnskap i demokratiundervisningen, mens bare 14,9 % mente at kunnskapsinnlæring burde utgjøre hovedtyngden. Forfatterne av undersøkelsen presiserer at definisjonen av kunnskap ikke er ment å skulle vise til bare rene fakta, men legger samtidig vekt på at ”forskyvningen i lærernes oppfatning [er] svært tydelig” (Ibid). Problemstillingen om at samfunnsfaglærerne har et ønske om mer ferdighetsinnlæring ble noe som fanget vår oppmerksomhet, og vi ønsket å undersøke om dette kunne skyldes av lærerens egne holdninger til klasseledelse.

1.2.1 K06 og ferdigheter

Hva sier K06 om ferdighetsutvikling og kunnskapsinnlæring? Det kan være interessant å undersøke kort hvorvidt samfunnsfaglærerne får føringer som heller mer eller mindre i en av retningene.

Den generelle læreplanen ser man tydelig at den bærer preg av å være nettopp generell. Den strekker seg over alle aspekter av utdanningen, og tar i sine underkapitler hensyn til forskjellige sider ved mennesket. Selv om ferdigheter omtales mye, er det ingen tvil om at kunnskapsinnlæring også er en viktig del av skolegangen. Vekten på et samspill mellom disse to momentene ser ut til å gå igjen, og kan tidvis til og med forstås som to sider av samme sak i det de to begrepene blir brukt om hverandre. Et sitat fra innledningen illustrerer dette; ”Den [utdanningen] må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt” (Den generelle læreplanen). Holdninger, kunnskaper og ferdigheter blir her brukt som deler i en

helhetsforståelse av verktøyene som trengs når samfunnet er i endring, uten at det eksplisitt sies hva som er viktigst, eller på hvilken måte disse er ulike.

1.2.2 Grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i samfunnsfag

Alle de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag legger i stor grad vekt på nettopp; ferdighetsutvikling. Et utdrag fra lesing og skriving i samfunnsfag forteller oss at

Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, i hypotesar og i modellar. (Grunnleggende ferdigheter fra læreplanen i samfunnsfag)

Kunnskapsinnlæring har også sin plass i de grunnleggende ferdighetene, dog ikke i samme omfang. Dette virker plausibelt, siden det handler om nettopp grunnleggende *ferdigheter*. Litt annerledes er det med de konkrete kompetansemålene, og også i formålet med faget, der vi kan lese at

(...) faget [skal] gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnere og til å løyse problem i samfunnet. (Formålet med faget fra læreplanen i samfunnsfag)

Her gis det mer inntrykk av at kunnskap fungerer som en slags base for ferdighetsutvikling. På samme måte som i den generelle delen, vises også her holdningen om at det er en sammenheng mellom disse.

Vi husker at det i følge Civic-Education-studien virker som om kunnskapsinnlæringen har blitt dominerende. Hvorfor det er slik, kommer ikke frem av denne undersøkelsen, men man kan ved å se på kompetansemålene, forestille seg en mulig årsak. Kompetansemålene i samfunnsfag er relativt konkrete, og gir forholdsvis klare føringer til læreren om hva som forventes at eleven skal kunne. Hvis læreren finner det nødvendig, kan målene brukes til å utsette elevene for ”faktabombing”, slik at læreren er sikker på at han har dekket alle de potensielle områdene som kompetansemålene dekker. Det er imidlertid et paradoks at målene også kan brukes som grunnlag for det motsatte. Læreren bestemmer tema, men legger opp til at elevene selv skal velge hvordan de vil bearbeide dette. Umiddelbart kan det derfor virke som om kompetansemålene likevel ikke kan bidra til å forklare dette fenomenet i særlig grad.

Denne oppgaven har ikke som hovedmål å finne denne årsaken, men nøyer seg med å presentere én mulig årsak i form av forskjellige rasjonalitetsperspektiver slik vi skal se i teoridelen.

1.3 Utvikling av ferdigheter; didaktiske betraktninger

Det finnes et stort antall teorier som tar for seg læring, og det er særlig de store læringsteoriene som har utstyrt lærere med verktøy for å forstå hvordan dette fenomenet kan foregå. Imsen (2006) skriver i sin bok *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*, mye om hvordan teoriene tilnærmer seg innlæringen av elevers ferdigheter. I tillegg til at disse store teoriene har forskjellige utgangspunkt, gjør Imsen samtidig rede for viktige nyanseringer i dagens samfunnskultur. De utgjør en slags rød tråd i flere av kapitlene i boka, der læring blir problematisert fra ulike perspektiver. Minst tre av disse er relevante for vår vinkling til ferdighetsutvikling.

I kapittel 6 tar hun opp det hun kaller ”de instrumentalistiske understrømmene”, som viser til elevenes oppfatninger av kunnskap og ferdigheter, ikke først og fremst som en verdi i seg selv, men heller som midler for å oppnå gode karakterer. Imsen problematiserer karaktersettingen i lys av skolen som en formidler av ”en instrumentell grunnholdning som bidrar til å undergrave den indre motivasjonen hos elevene” (ibid, s. 136).

Videre skriver hun også om et skille som særlig gjør seg til kjenne i høyere utdanningstrinn, nemlig ansvarsrasjonalitet vs. den teknisk begrensede rasjonalitet. Der ansvarsrasjonaliteten fokuserer på andre personers behov, er den teknisk begrensede rasjonaliteten preget av effektivitet og ytelsesorientering.

Det hele rettes inn mot nøktern saklighet og faglige mål, som danner utgangspunkt for måling og vurdering ved hjelp av prøver og karakterer (...) Skolegangen vurderes ikke etter hva den kan gi på det personlige planet, men etter hvor tjenlig den er som middel til å oppnå belønning i form av ettertraktet jobb og god fortjeneste. (Ibid, s. 154)

Et tredje punkt er hennes problematisering av en økende individualistisk holdning i samfunnet, og dermed også i skolen. Hun siterer den engelske sosiologen David Hargreaves, som er bekymret for konsekvenser av denne individualismen. ”Læreren blir individualistisk orientert, og trenger ikke å knytte forbindelser til samfunnsverdiene” (Ibid, s. 136).

Disse tre punktene kan altså ses i sammenheng med det synet vi legger til grunn i denne oppgaven; En fremherskende samfunnskultur der kunnskapsinnlæring blir foretrukket fremfor ferdighetsutvikling. Læreren blir også, som alle andre, påvirket av denne kulturen. Som vi skal se senere i oppgaven, er det blant annet Imsens ”bekymringer” deliberativ ledelse kan være med på å motvirke, fordi begrepet er bygget rundt et annet rasjonalitetsbegrep enn det som er instrumentalistisk, ytelsesorientert og individualistisk rettet, som hun mener er dominerende i vårt samfunn i dag.

1.3.1 Vår forståelse og bruk av ferdigheter

I Civic-Education - rapporten blir ferdigheter definert i sammenheng med det undersøkelsen er laget for å teste, nemlig demokratisk beredskap. De demokratiske ferdighetene blir delt inn i to hovedgrupper som kalles tenkeferdigheter og sosiale ferdigheter, men forfatterne presiserer at ikke alle ferdigheter som inngår i disse to gruppene er inkludert i deres studie. De konkrete ferdighetene som er gitt betydning i undersøkelsen er ”å oppfatte og forstå, å lese og tolke informasjon, å resonnere og vurdere” (Civic-Education, langrapport, s. 58). Vi vurderer ferdighetene i undersøkelsen til å være en del av helheten i begrepet demokratisk beredskap. Derfor er det ikke nødvendigvis et viktig poeng å skille disse fra de andre momentene i begrepet, som er kunnskap om-, oppfatninger av- og holdninger til demokratiet (Ibid).

I denne oppgaven har vi jobbet oss frem til en mer åpen definisjon av begrepet ferdighet, en forklaring som muligens kan ses på som en oppfatning i større grad enn en definisjon. Det kan for øvrig bli sett på mer som en oppfatning, enn en tydelig definisjon. For oss er ferdigheter handlinger, eller tankemønstre som er i endring. Kunnskap kan sies å bli oppfattet som statisk, mens ferdigheter har en mer dynamisk karakter. Ferdigheter kan forstås som det som ikke kan måles direkte basert på mengden kunnskap man sitter inne med, og som skal være noe mer enn bare å få gode karakterer. Kritisk tenkning, resonneringsevne, kreativitet, utvikling av verdier, samt evne til empati og deltakelse i samfunnet, er noen slike ferdigheter, og som for øvrig Civic-Education - rapporten refererer til. Vi har ingen oppfatning om at det er et skarpt skille mellom kunnskap og ferdigheter, men vil i denne oppgaven blant annet problematisere om graden av dominans som kunnskapsinnlæringen har fått, kan være hemmende for utviklingen av ferdigheter.

Et av ønskene med denne oppgaven er å få et innblikk i hvilken plass ferdigheter har både i samfunnsfaglærerens, trenerens og næringslivslederens tanker om god ledelse. Det er viktig å presisere at vi ikke nødvendigvis ser et motsetningsforhold mellom vektlegging av

ferdighetsutvikling og ønsket om bedre resultater. Vi går heller ikke inn i dette med en holdning om at ferdigheter står i et dikotomisk forhold til kunnskap. Det vi undres oss over, er om ledere vektlegger det, og *hvorfor* de gjør det eller ikke gjør det. Bakgrunnen for dette er blant annet at vi ønsker å utforske om en samfunnsfaglærer, på grunn av sin faglige bakgrunn og selve fagets natur, bør kunne være attraktiv for lederjobber utenfor skolen.

1.4 Samfunnsfaglæreren og deliberativ ledelse

Som stolte samfunnsfaglærere stilte vi oss undrende og kritiske til hvorfor våre likemenn i så stor grad er ekskludert fra lederstillinger i næringslivet. Vi hadde nemlig en antakelse om at vår faglige bakgrunn, sammen med selve skolefagets natur, gir samfunnsfaglærerne en distinkt pedagogisk-didaktisk identitet. Ambisjonene var innledningsvis å gå i dybden både på hvilke prinsipper og ferdigheter vedrørende ledelse som er, eller bør være, typisk for samfunnsfaglæreren, og om disse er nyttige og ønskelige i næringslivet. Det ble tidlig klart for oss at rammene for denne oppgaven innebar noen begrensninger. Vi måtte velge mellom å pirke litt empirisk i overflaten på begge dimensjonene, eller å konsentrere skytset vårt og heller erkjenne at videre forskning må til for å komplettere bildet. Som vi kommer tilbake til, fikk vi tilgang både på spillergrupper, elever og medarbeidere, men takket nei nettopp fordi vi mente at vi heller skulle gå i dybden på lederperspektivet. Det hadde åpenbart vært svært interessant å følge opp resultatene våre med ikke-lederne som utgangspunkt. Temaet er uansett såpass stort og spennende at det fortjener dyddykkene.

Som vi snart skal komme til, er begrepet *deliberativ ledelse* et forsøk på å beskrive det vi antok var typisk for en samfunnsfaglærers undervisning og ledelse. Eller kanskje mer presist; en ledelsesmåte vi antok en samfunnsfaglærer, med sin faglige bakgrunn og fagets natur, er spesielt egnet til, og som har et potensial for utvikling og resultatoppnåelse som kanskje ikke anerkjennes nok. Vi er av den oppfatning at et fag som omgir seg med dynamiske, ikke-bestandige ”sannheter” (som man ikke finner ved å slå opp i fasiten bak i boka), krever en litt annen ledelse enn fag med en typisk naturvitenskapelig, positivistisk basis. Spissformulert er det fristende å si at realfagene tenderer mot en svart-hvitt-tenkning, mens samfunnsfaget søker nyanser av grått. For å kunne koble samfunnsfaglæreren opp mot det vi oppfattet som en mer tradisjonell forståelse av ledelse, valgte vi derfor å konstruere begrepet *deliberativ ledelse*.

1.4.1 Deliberativ ledelse

Utgangspunktet for dette begrepet var en idé om at en leder har større mulighet til å utvikle det potensial som ligger i en gruppe, gjennom bevisst å pendle mellom tilnærmet symmetri og asymmetri i maktforholdet mellom leder og medlemmene i gruppen som ledes. Alle relasjoner har en eller annen form for maktstruktur. Det gjelder for lederen å være klar over og bevisst på hvordan dette kan spille inn på utviklingen av ferdigheter, og med det også prestasjoner og resultater. Ser vi på selve begrepet *deliberativ ledelse*, representerer hver del et ytterpunkt, og kanskje til og med en utopi.

På den ene siden skal deliberasjon representere maktsymmetrien mellom leder og ikke-leder. Som vi prøver å fremstille gjennom store deler av oppgaven, er samfunnsvitenskapen som samfunnsfaget selvsagt støtter seg til, dynamisk og foranderlig. Derfor lener vi oss til sosiologen Jürgen Habermas' teori om kommunikativ handling, der deltakerne i en diskusjon møtes på like maktmessige vilkår. Vi er klar over at denne type maktfrihet regnes av de fleste for å være utopisk.

Den neste delen av begrepet, *ledelse*, utgjør det andre ytterpunktet i pendlingen, nemlig maktasymmetri. Vi innser at ledelse er et begrep som fylles med ulikt innhold avhengig av hvem som prøver å definere det. Men, *ledelse* i begrepet deliberativ ledelse trekker på den sterkt styrende, kanskje til og med autoritære ledertypen. I teorikapittelet kommer vi til å vise til Tian Sørhaugs skille mellom den transformative og den transaksjonelle lederen for å illustrere maktaspektet som påberopes i ulike ledelsessituasjoner.

Fullstendig deliberasjon eller diktatorisk ledelse er begge ekstremer som neppe forekommer, i hvert fall ikke i tilfeller som er relevant for denne oppgaven. Vi setter disse opp mot hverandre for å tydeliggjøre spennet i deliberativ ledelse, men vi har ingen illusjoner om at ledere når den ene eller den andre ytterligheten i sitt praktiske virke. Det hele dreier seg om å bevege seg i mot deliberasjon og maktsymmetri i det ene øyeblikket, og asymmetri i det neste.

1.5 Annen forskning

I skrivende stund får ”deliberativ ledelse” (norsk) to treff i Google.com, hvorav den ene er relatert til demokratiundervisning. *International Civic and Citizenship Education Study* (2009) er en undersøkelse som kartlegger unges demokratiske beredskap. Deliberativ ledelse nevnes én gang og da som en beskrivelse av ledelsesform som søker symmetri i maktforholdet. Vårt begrep er ment å romme både maktsymmetri og asymmetri, og å belyse

det potensialet som ligger i pendlingen mellom disse. ”Deliberative management” (engelsk) får et lite utvalg direkte treff, men også de virker å mangle pendlingsdimensjonen. I vår leting har vi sett at ”deliberativ” blir brukt som et adjektiv for å beskrive en ledelsesform, men vi har til gode å finne begrepet brukt som en distinkt ledelsesteori. Det er også verdt å merke seg at ingen av våre samtalepartnere, verken i de innledende intervjuene eller i selve forskningsintervjuene, tilkjennega at de hadde hørt om et slikt begrep før. Mange var kjent med deliberasjon, men ikke i den eksplisitte konstellasjonen vi presenterte.

Vi var overrasket over det tilsynelatende faktum at ingen hadde hatt en lik tilnærming til utvikling av ferdigheter før oss. Likevel representerer ikke momentene i deliberativ ledelse noe nytt i seg selv, mest fordi ledelsesfaget er et enormt og uoversiktlig område, der det meste har blitt forsket på før. Den deliberative biten av begrepet vårt som er hentet fra Habermas, har også vært gjenstand for mye forskningsvirksomhet. Mens vi fordypet oss i litteratur som omhandler dette, kom vi over et begrep som er det nærmeste vi har kommet vårt eget. Ironisk nok stammer det fra den ene av to forfattere som er ”hovedleverandørene” våre hva angår teori om Habermas’ begreper, nemlig Erik Oddvar Eriksen. Han har skrevet boken *Kommunikativ ledelse – om styring i offentlige organisasjoner* (1999), der han, kort fortalt, presenterer et alternativ til dominansen han mener New Public Management har i den offentlige styringstradisjonen. Hans begrep har naturlig nok mye av det samme grunnlaget som vårt, nemlig Habermas’ teorier. Han legger mye vekt på det han kaller legitimitetsutfordringer; de ansattes kritiske holdning til lederen som representant for den offentlige sektors verdigrunnlag. Eriksens legitimitetsutfordringer kan fungere som en ekvivalent til det vi i teoridelen sier om Habermas’ prosedurale syn på rasjonalitet.

Det ble likevel fort klart at likhetene ikke var så mange. Særlig vår vektlegging av ferdighetsutvikling danner forestillingen om et begrepsapparat der maktpendlingen er nøkkelen. Eriksens bok går ikke inn på ferdighetsutvikling, og da heller ikke på maktpendling som sådan. Hensikten med Eriksens begrep er at en kritisk holdning til lederes legitimitet gir en bredere aksept for lederens løsningsforslag, og at folk da i større grad opplever tillit. Eriksen har, i likhet med oss, altså et habermasiansk utgangspunkt. Slik vi ser det stopper likhetene med Eriksens begrep her. Deliberativ ledelse inneholder mer enn Habermas’ teorier. Vår teori om ferdighetsutvikling legger like stor vekt på maktasymmetrien som -symmetrien.

1.6 Hva ønsker vi å finne ut av?

Vårt utgangspunkt har altså vært et ønske om å teste gyldigheten av et begrep vi har konstruert selv. Det har vært utfordrende å jobbe seg frem til tre problemstillinger, av den grunn at vi har kommet over så mange problematiseringsvinklinger for dette begrepet. Vi kom imidlertid frem til at disse to problemstillingene er en god begynnelse på noe som kan angripes fra flere vinkler enn det vi har mulighet til i denne oppgaven;

1. *Kan deliberativ ledelse sies å utvikle ferdigheter, og kan konstruktet på dette grunnlaget tilføre noe som andre ledelsesteorier ikke kan?*
2. *Er samfunnsfaglæreren, på grunnlag av sin faglige utdanning og fagets natur, godt egnet til ledelse utenfor skolekonteksten?*

1.7 Oppsettet

I kapittel 2 gjør vi rede for vår tilnærming til begrepet deliberativ ledelse. Vi deler det opp i sine to bestanddeler og etablerer et teoretisk rammeverk rundt det. Deretter setter vi det sammen og forklarer vår hensikt med dette, i lys av samfunnsfaglærerens faglige bakgrunn og rolle som leder i klasserommet. Vi søker å skape et teoretisk grunnlag for å finne ut om deliberativ ledelse kan motvirke fremmedgjøring gjennom myndiggjøring, økt eierskap og utvikling av ferdigheter. Kapittel 3 tar for seg tankene våre rundt valg av forskningsmetode og -design. Vi starter med betraktninger om epistemologi, og redegjør deretter for metodevalgene vi har tatt. Så presenterer vi det vi mener er et spennende utvalg; næringslivsledere, ledelsesteoretikere, lærere og topptrenere i fotball. Flere av de intervjuede er profilerte personer som vi har valgt ikke å anonymisere. Vi presenterer en del avveiiinger rundt dette.

I det fjerde kapittelet presenterer vi våre empiriske funn. Vi ser først på hva representanter fra næringslivet sier om ledelse, maktpendling, ferdighetsutvikling og læreren som leder. Deretter gjør vi det samme for trenerne og lederne. I kapittel 5 drøfter vi funnene opp mot teorien. Vi diskuterer maktpendling, ferdighetsutvikling og ledelse i alle de tre nevnte segmentene. For trenerne tillegges blant annet etablering av rammeverk og situasjonsbetinget ledelse. Til slutt i dette kapittelet drøfter vi samfunnsfaglæreren opp mot deliberativ ledelse og hvorvidt deliberativ ledelse har noe for seg både i og utenfor skolen. Deretter undersøker vi om samfunnsfaglæreren, på bakgrunn av sin utdannelse og fagets natur, er egnet til denne type ledelse. I det sjette og konkluderende kapittelet prøver vi å besvare problemstillingene våre. I tillegg antyder vi mulige temaer for videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet undersøker vi først generelle tilnærminger til ledelse via Tian Sørhaugs perspektiver om formidling, ordre og overtalelse. Deretter går vi dypere inn i maktaspektet ved lederrollen gjennom Sartres frihetsbegrep, og knytter dette sammen med empowerment; ledelse for å myndiggjøre andre.

I neste del skal deliberasjon forklares med bakgrunn i Habermas' teori om kommunikativ handling. Rasjonalitetsbegrepet vil bli gjort rede for i den hensikt å skape et rammeverk for deliberativ ledelse. Så tar vi opp spesifikke momenter ved kommunikativ handling, som vi anser som sentrale for dette rammeverket

I siste del settes deliberasjon og ledelse sammen, og vårt konstrukt deliberativ ledelse etableres. Ved å vise til transaksjonell- og transformativ ledelsesteori prøver vi å vise at vårt begrep kan tilføre en ny dimensjon til ledelse ved hjelp av momenter fra kommunikativ handling. Til slutt viser vi hvordan deliberativ ledelse kan passe inn i et didaktisk perspektiv.

2.1 Ledelse

Etter å ha beveget oss fra å kretse i overflaten av ledelsesbegrepet til gradvis å utføre mer intense dypdykk, har definisjoner og forståelser av begrepet blitt tiltagende mangefasetterte, til og med motsigende, snarere enn oppklarende og enhetlige. Dette bidrar på en side til å forenkle legitimeringsprosessen vår. Siden begrepet er så altomfattende og delvis diffust når det kommer til hvilke forståelser som kan fylle begrepet, åpner det for at vi selv kan definere begrepet ut fra denne oppgavens kontekst. På en annen side betyr denne heterogeniseringen av begrepet samtidig at våre definisjoner og forståelser potensielt blir gjenstand for kritikk uansett hva vi velger. Det betyr også at når vi velger én forståelse, er det uunngåelig at en annen enten går tapt eller mister dimensjoner. Selv om vi har saumfart store mengder ledelseslitteratur, er det således viktig at vi snevrer inn litteraturutvalget, nettopp fordi det er så mangfoldig.

Sosialantropolog og seniorforsker Tian Sørhaug ved Universitetet i Oslo er den viktigste bidragsyteren av ledelseslitteratur i denne oppgaven. Hans bok *Managementalitets og autoritetens forvandling* (2004) er sentral av flere grunner. For det første behandler den ledelse og ledelsesteorier situert, hvilket vil si at *faget* ledelse behandles ut fra aktuelle kontekster. Det er blitt gjort uttallige forsøk på å kvantifisere og å universalisere ledelse. Blant

ledelsesteoretikeren George Kennings 31 påstander om ledelse, hevder han at "... management concepts can be common, attainable and practicable throughout any industry ...". (Kenning, i. d.). Det har gradvis blitt mer anerkjent at ledelse ikke lar seg definere etter objektive standarder på denne måten. Sørhaugs perspektiv er altså gunstig for denne oppgaven nettopp fordi vi empirisk tilnærmer oss ledelsesbegrepet fra flere hold, gjennom perspektiver fra klasserommet, næringslivet og treneryrket. Med sitt faglige utgangspunkt ivaretar dessuten Sørhaug vårt samfunnsvitenskapelige perspektiv samtidig som han på ingen måte undergraver at ledelse i stor grad dreier seg om måloppnåelse i en markedsøkonomisk verden.

Sørhaug peker også på problematikken med å definere et så altomfattende begrep som ledelse. Det stilles blant annet spørsmål om hvorvidt det i det hele tatt er mulig å finne vitenskapelige metoder som gjør ledelse forskbart. Tradisjonelt har ledelse blitt forstått som det som inntreffer når noen tar på seg et ansvar for å regulere organisatoriske grenser (Sørhaug, 2004). Dessuten tilligger det lederen å sørge for struktur og strategier, samt å peke ut og lede mot den retningen organisasjonen skal bevege seg i. Så langt virker begrepet uproblematisk. En leder skal "... gjøre ting riktig og gjøre de riktige tingene" (ibid, s. 35). Det er trolig mer sammensatt enn som så. Jan Ketil Arnulf ved Bedriftsøkonomisk Institutt understreker også dette under vår samtale. Alle har et forhold til ledelse, eksempelvis fordi hver åttende stillingsinstruks innebærer en eller annen form for ledelse, men ingen klarer å fylle begrepet på en tilfredsstillende måte. Etterkrigstidens forsøk på å definere ledelse som en mekanisk enhet med gitte, objektivt målbare standarder, har vist seg å være for endimensjonal. Ledelse er noe mer enn en kausal relasjon mellom lederen og de som ledes. Som de fleste andre dynamikker er også ledelse kontekst- og personavhengig, fordi det dreier om "... unike personer som møter unike situasjoner [og som i tillegg er i konstant] endring" (Sørhaug, 2004, s. 37).

2.1.1 Ordre og overtalelse

I følge Sørhaug ligger ledelse et sted i mellom ordre og overtalelse. Den første er representert hos den tradisjonelle realpolitiske lederen vi finner både i Niccoló Machiavellis (1988) *Fyrsten* og i Thomas Hobbes' (1991) *Leviathan*, som er rasjonelle aktører som har statens sikkerhet som hovedmål. Machiavellis realisme misforstås ofte for å være mer brutal enn den strengt tatt trenger å være. Hovedsaken er at det er målet som styrer hvilke metoder lederen skal ta i bruk, og i en verden der ondskap eksisterer må man nødvendigvis "... ikke være direkte ond, men [...] være i stand til å være *ikke god*" (Sørhaug, 2004, s. 34). Samtidig erkjenner Machiavelli at lederen må inneha visse metakognitive ferdigheter. Man må vite når

man velger det gode, og når man velger det ikke så gode (Machiavelli, 1988). Hobbes legger vekt på maktmonopol i lederens søken etter sikkerhet i et anarkistisk, krigersk Europa på 1600-tallet. Således mener Sørhaug at Hobbes trækker stien for Max Webers ideer om at den moderne stat etableres på grunnlag av ”monopol på legitim makt”. Som vi kommer til i neste del av teorikapittelet ser også Weber for seg en leder som må ta valg ut ifra formålsrasjonalitet. Dette har senere blitt videreutviklet til begreper som for eksempel strategisk rasjonalitet og spillteori, hvilket innebærer at lederen har et utvalg faste og lite foranderlige alternativer. I følge Sørhaug gjelder dette også ledelse i dagens forstand. En leder i en bedrift vil alltid møte ”... situasjoner der diskusjoner må stoppe(s), valg må tas og tiltak gjennomføres” (Sørhaug, 2004, s. 33). Dette betyr at lederens makt styres av den makten som ligger iboende i rollen som leder. I disse tilfellene ”... påkaller makten sin egen nødvendighet ...” (ibid, s. 33).

Både Hobbes og Machiavelli representerer ulike verdenshistoriske epoker, og må ses i den konteksten, men begge representerer like fullt ledelse på sitt mest avkledde nivå. Som sagt befinner ledelse seg, i følge Sørhaug, i mellom ordre og overtalelse. Han hevder at mye litteratur velter seg i vulgærmachiavelliske oppfatninger om at denne kynismen er korteste vei til målet over tid. Faktisk har det vist seg at rå maktbruk ikke klarer å opprettholde seg selv over tid (ibid). I den andre enden av Sørhaugs skala ligger overtalelsen. Dette innebærer ulike grader av involvering, men hovedsaken er at det distanserer seg fra den ensidige maktbruken en lederrolle innbyr til. Overtalelse kan også gi konnotasjoner av tvang, eller i hvert fall en viss form for asymmetri, noe vi straks kommer tilbake til, men innbyr like fullt til større grad av interaktivitet. Sørhaug legger til grunn for at ledere via overtalelse kan overvinne motstand ”... gjennom korrekt introduksjon av nye, felles verdier” (Sørhaug, s. 36). Lederen skaper altså et ”rom”, et miljø, som innbyr til aksept. Som vi skal se ligger fortsatt problemet i at dette ikke forankres i gruppen.

2.1.2 Formidling

Trenerne snakker om å selge inn et budskap. Jerry Weissman (2003) gjør det samme i *Presenting to Win: The Art of Telling Your Story*. Han hevder at for mange ledere, når de skal iverksette prosesser der man er avhengige av å ha gruppen med, har et overdrevent detaljfokus. Frykten for faglig undervektighet og at man er redd for å bli ”tatt for noe”, gjør at medarbeidere, spillere, elever eller tilhørere ofte blir utsatt for en faktaflom som tjener til å spre fremfor å konsentrere budskapet. Er det slik at alle må vite alt for å forstå noe? Er ikke det en leders oppgave å fremkalle og utnytte den enkeltes ferdigheter og egenskaper til det

beste for prosessen? Dette ble blant annet belyst i vår samtale med Kirsten Haune, HR-direktør i Wilhelmsen-gruppen. Det er ikke et ukjent fenomen i næringslivet at man rekrutterer ledere fra egne rekker. Dette kan være medarbeidere som over tid har gjort en så god jobb på operasjonelt nivå at de "fortjener" et opprykk. Dette kan skje i form av forfremmelse, og da oftest til leder. Det kan her være en fare for at medarbeidere som har vært gode på operasjonelt plan, blir værende i detaljfokuset og unnlater å se det større bildet. Vi har i dette tilfellet altså ikke med faglig undervekt å gjøre, men med et overdrevent detaljfokus å gjøre. Weissman hevder at dette ikke bare kan ta form som utrygge ledere, men også som overengasjerte ledere. Engasjement er vanligvis ikke negativt, men i det lederens personlige forhold til prosessen blir så sterkt at vedkommende setter utålmodig av sted uten å sørge for at gruppen er med, svinner forankringen i gruppen. På en litt unyansert måte kan vi si at felles for disse formene er at lederne teppebomber medarbeidere, og det virker kun til å fremmedgjøre gruppens medlemmer, samt at fokuset dreies mot lederen, og ikke mot prosessen. Dette utgjør et kroneksempel på hva konsekvensen av strategisk rasjonalitet kan være, noe som vi kommer tilbake til i kapittelet om deliberasjon. Målbevisste ledere står i fare for å ikke ta nok hensyn til innspill fra andre, fordi de i for stor grad stoler på sine egne overbevisninger. Faren for å fremmedgjøre medarbeidere/elever vil gjøre seg gjeldende uavhengig om lederens overbevisning er riktig for måloppnåelsen eller ikke.

Weissmann fremstår som noe direkte, og kan kritiseres for å være lite nyanserende i sin beskrivelse. Når det kommer til å lede den aktuelle gruppen inn mot og gjennom en prosess, gjelder det i følge Weissman, å overbevise fremfor bare å formidle. Så langt er dette relativt uproblematisk. Vi er langt på vei enige i at det må skje noe "i" mottakeren for at eierskap til prosessen skal oppstå, også underforstått at dette eierskapet hos den enkelte er sentralt for at vi skal lykkes over tid. Problemet oppstår i det Weissman inntar sin "don't make'em think"-holdning (Weissman, 2003), der overbevisningen skal skylle over deltakerne som en åpenbaring. Weissmann står her i fare for å undervurdere potensialet i en deltakers bruk av sine egne iboende ferdigheter. Her risikerer han kanskje å trække inn i den samme hengemyra som en for detaljfokusert leder vil gjøre. "don't make'em think"-holdningen representerer det samme bruddet i kommunikasjonsrelasjonen mellom leder og medarbeider som det den detaljfokuserte står i fare for å gjøre, ved at lederen i kraft av sin posisjon ikke lytter nok til personene rundt seg. Den tilsynelatende objektiviteten lederen påfører sine egne sannheter umyndiggjør de som er berørt, og når man ikke er åpen for andres sannheter er det annet enn argumenter og gode løsninger som utgjør tungen på vektskåla. Resultatet kan derfor også her

bli en fremmedgjøring av medarbeidere. Men, timing er viktig, og involveringen må inn tidnok. Aristoteles studerte ting og fenomener ut fra deres hensikt (ibid.). Eksempelvis klarer svært få mennesker å forklare hva tyngdekraften virkelig er, men vi vet at den har en funksjon og at den ligger til grunn for andre fenomener. Derfor er det viktig for ledere at man klarer å definere mål tidlig i prosessen. Det er vanskelig å treffe en blink som ikke synes. Det er likeledes vanskelig å unngå å treffe målformuleringer som er lite spesifikke og allmenngyldige. De står i fare for å bli intetsigende.

Denne fremmedgjøringen er lite stimulerende og potensielt hemmende også i klasserommet. Dersom vi kan anta at samfunnsfaglærerens ansvar for dannelses- og demokratiundervisning innebærer en ledelsesstil som er inkluderende og involverende på bakgrunn av fagets kultur, står vi kanskje sterkere rustet til å skape eierskap til prosessen gjennom å pendle mellom sterkt og svakt styrende; gjennom symmetri/asymmetri. Det er et poeng i seg selv at denne type undervisning søker å myndiggjøre deltakerne nettopp gjennom å diskutere, debattere, og sette ord på deltagernes egen livsverden. Dette krever utvikling av ferdigheter, som igjen generer eierskap til prosesser.

2.1.3”... det som gjøres mot deg”

Ledelse er uløselig knyttet til makt. Makt er knyttet til roller og kommer til uttrykk gjennom handling. Denne oppgaven beskriver en pendling mellom et symmetrisk og et asymmetrisk maktforhold mellom lederen og medarbeideren, læreren og eleven, eller treneren og spilleren. I likhet med ledelse er også maktbegrepet mangefasettert og grenser til å være for flytende og ullent til å lage en skuddsikker definisjon. Igjen kan det virke hensiktsmessig å operere med forståelser av begrepene i stedet for bastante definisjoner. En tradisjonell, statsvitenskapelig måte å forstå maktbegrepet på er i hvilken grad a når sine mål gjennom å få b til å gjøre noe vedkommende ellers ikke ville gjort.

I følge Jean Paul Sartre (1991) er makt både en prosess og en tilstand, og den kretser rundt i de ulike sosiale enhetene og manifesterer seg gjennom eksisterende strukturer. Dette var et brudd med de rådende ideer om at individets bevissthet nøy total frihet fra ekstern tvang eller innskrenkende omstendigheter. Med *Critique of Dialectical Reason*, hvis originalversjon ble utgitt allerede i 1960, trekker Sartre inn betraktninger på system- og individnivå som på sett og vis knebler den frie bevissthets utfoldelsestrang nettopp fordi vi alle befinner oss i en mer eller mindre konstant struktur. På systemnivå referer dette til samfunnsstrukturer som reproducerer seg selv, og at de som har makt, vil fortsette å ha makt. I skolesammenheng kan

det tales om at læreren i kraft av sin rolle representerer asymmetrien i maktrelasjonen med elevene. Det kan også argumenteres for at læreren i tillegg er et produkt av systemet, både med tanke på utdanningsbakgrunn og at vedkommende tross alt er ansatt av myndighetene som i siste instans ønsker å opprettholde systemet de selv "eier". I næringslivet har det i en årrekke, særlig i lys av kjønnskvotesystemets inntog, blitt problematisert at menn (som tradisjonelt har innehatt den store majoriteten av sjefsstolene) har rekruttert menn inn i lederstillinger. At vi velger folk som er oss selv lik er kanskje ikke noe nytt, men det er like fullt et tegn på at et system har en tendens til å (ønske å) reproducere seg selv ved å fastholde status quo. Sartre bør ikke misforstås for å ha et ensidig fokus på systemets begrensninger på, og makt over, individene. Hver enkelt av oss har et potensial til å nå nettopp den "absolutte frihet", å bli det mennesket som klarer å velge på selvstendig grunnlag, uavhengig av omkringingliggende forventninger, krav og tradisjoner, og uten angst for konsekvenser valgene måtte gi. Samtidig anerkjenner Sartre at potensielle maktstrukturer ligger og venter på å angripe også på individnivå. Gjennom sine valg vil et ufritt individ velge å føye seg etter normen, tradisjonen og konvensjonene i systemet. Et fritt individ derimot, vil velge de mest attraktive alternativene, selv om de ikke på forhånd vet hva som faktisk gir de ønskede resultatene. Det ufrie individet vil imøtekomme denne risikoen med angst og derfor binde seg til konvensjonene. I ledersammenheng så kan dette manifestere seg som en hang til ikke å la andres forslag til løsninger slippe til, nettopp fordi man er redd for å svinge av fra en allerede opptråkket sti som har gitt tilfredsstillende resultater tidligere. Vi skal snart se at Habermas' teori om kommunikativ handling deler denne oppfatningen om frigjøring gjennom bevisste valg, da den handler om å frigjøre individet fra sine egne kognitive begrensninger som Habermas mener er påført individet gjennom samfunnets dominerende rasjonalitetsoppfatning.

Dette betyr ikke at maktrelasjoner er enkle. Faktisk kan det forekomme maktstrukturer som er udefinerbare og situasjonsbetinget. I den gjensidigheten som oppstår i et møte mellom to individer er det "... important to see [...] how each of them exists, or *produces his being*, in the presence of the Other and in the human world" (Sartre, 1991, s. 109). Denne relasjonen har "...*always existed*, as the concrete and historical reality of *the couple which has just been formed*" (ibid). Det er hva individet velger å gjøre ut i fra disse premissene som avgjør hvorvidt det er fritt eller ikke. Således ligger det i *ekte* frihet for Sartre at individet handler selvstendig med og mot de handlinger som rettes mot det.

2.1.4 Empowerment

Som vi skal se nærmere er ”empowerment” en av hovedpilarene i Wilhelmsens virksomhet, i følge Kirsten Haune. Tar vi oss den friheten med å oversette ”empowerment” med myndiggjøring, herunder ansvarstilleggelse og reell deltakelse i den aktuelle delen av virksomheten, kan vi se en kobling mellom ledelse og frihetsbegrepet til Sartre. Følgelig henger frihet og empowerment sammen. Dette kan imidlertid virke selvmotsigende for en leders evne (eller ønske om evne) til å pendle mellom symmetri og asymmetri. For i det hele tatt å kunne snakke om at en leder inntar en sterkere maktposisjon når situasjonen krever det, må vi også erkjenne at det nødvendigvis blir dannet et miljø som ikke innbyr til denne ”absolutte friheten” som Sartre snakker om. Men på en annen side er det vel dette som er poenget? Kanskje det ikke er så farlig at miljøet noen ganger ”stenger” for den *absolutte* frie tanke. En ytterlighet her er for eksempel en troppssjef i en krigssituasjon. Uansett frister det nå å følge opp med en påstandsrekke; Det er nettopp når pendelen svinger den andre veien, vekk fra asymmetrien, at denne ”absolutte friheten” kommer inn i spillet, og at følelsen av denne friheten bidrar til myndiggjøring, som igjen fremkaller ferdigheter. Ferdighetene i sin tur vil heve myndiggjøringen og eierskapet til prosesser. Samtidig må en leder være klar over at denne ”absolutte friheten” også innebærer at en elev velger *ikke* å følge læreren, at en ansatt *velger* å bryte med føringene ledelsen gir, at en spiller bryter med prinsippene treneren jobber etter.

2.2 Deliberasjon

2.2.1 Deliberasjon som fenomen

Vårt utgangspunkt i Habermas’ teori om deliberasjon stammer fra undervisningen i samfunnsfagdidaktikk, og det er derfor på sin plass å utdype tankene og intensjonene våre rundt dette litt mer. Da vi var i konstruksjonsprosessen av begrepet deliberativ ledelse, diskuterte vi kunnskapen vi hadde om Habermas og deliberasjon med vekt på hva dette kunne bidra med i undervisningen. Ut ifra våre erfaringer fra litteratur om emnet, blant annet i boken *Understanding Habermas; Communicative Action and Deliberative Democracy* av Eriksen og Weigård (2003), blir den deliberative prosessen fremstilt som en slags utopi. Tanken om det maktfrie rom er angivelig ikke gjennomførbart annet enn i nettopp tankene, som en slags ideologi å strekke seg etter. Det er for mange andre momenter og påvirkningsagenter å ta hensyn til i det virkelige liv til at idealet om konsensus basert på det beste argument kan brukes som konkret metode i dagliglivet (ibid).

Antageligvis er en forestilling om maktsymmetri i klasserommet kanskje enda vanskeligere å se for seg enn i andre fora, siden relasjonen mellom lærer og elev i seg selv ville bli oppløst hvis det asymmetriske maktforholdet, blir forsøkt eliminert. I tillegg til det formelle rolleaspektet vil momenter som alder og faglig tyngde alltid være forfordelt læreren i alle skolesammenhenger, kanskje bortsett fra i voksenopplæringen. Utopien er dermed et faktum. Dette skillet kommer ikke nødvendigvis like sterkt til uttrykk i relasjonene mellom ledere og medarbeidere i næringslivssammenheng, der lederne kan være både yngre, ha kortere utdanning og ha lavere ansiennitet enn sine medarbeidere.

Til tross for dette så vi ikke nødvendigvis den utopiske fremstillingen av deliberasjon som en endelig begravelse av begrepet for bruk i undervisningssammenheng. Tanken vår bak dette var at deliberasjon ikke skulle ses på som et mål i seg selv, eller at vi nødvendigvis bare skulle fokusere på antagelsen om "det maktfrie rom" slik vi gjorde da vi først begynte å diskutere deliberasjon og ledelse forent, da det er dette som har utgjort hovedkritikken mot Habermas' teori om kommunikativ handling.

Vi mener derfor at momentene i Habermas' deliberasjonsbegrep kan fungere som en del av et bakgrunnsideal for klasseledelse, og at dette deliberasjonsmomentet igjen vil gi større muligheter for utvikling av ferdigheter. Dette rapporterte Civic-Education - studien (2002) at det ble gjort lite av, samtidig som ferdighetsutvikling var det samfunnsfaglærerne ønsket å fokusere mest på.

Deliberasjon fungerer altså som den ene delen av et todelt begrep, der ledelse utgjør motparten. Vi mener at dette begrepet blant annet kan gi (samfunnsfag)læreren et fundament for elevers ferdighetsutvikling. Satt på spissen kan deliberasjon sies å innebære involvering, deltakelse, kommunikasjon og forståelse gjennom en tilnærmet likeverdig argumentasjonsprosess mellom individer. Likevel er ikke disse fire begrepene i seg selv tilstrekkelige for å forstå hva deliberasjon inneholder, eller i hvert fall hvilken betydning vi legger i dette. Det er derfor på sin plass å utdype hva vi, i tråd med Habermas, legger i begrepet *deliberasjon*.

2.2.2 Habermas og deliberasjon

For å komme nærmere en forståelse av hva deliberasjon innebærer, vil et bredere perspektiv om Habermas' teorier være nødvendig. Dette teoretiske dypdykket innebærer blant annet at vi betrakter parallelle og utdypende begreper i hans tenkning. Dette gjelder blant hans oppfatning av rasjonalitet, et begrep som har blitt sentralt i fremveksten av den moderne

tidsalder. Rasjonalitet er viktig fordi det kan hjelpe oss å forstå og beskrive hvordan menneskelig atferd, interaksjon, hva de velger og hvilke konsekvenser det får. Eriksen og Weigård (2003) ser fremveksten av dette begrepet som en del av arven etter Descartes:

A rational world view based on enlightenment and knowledge, a rational exploitation of nature based on scientific insights, and a rational form of social interaction based on the capitalist entrepreneur`s calculating attitude towards his environment – these are all typical expressions of the new spirit of the times. (s. 1)

2.2.2.1 Rasjonalitet

Eriksen og Weigård skriver videre at det er en relativt bred enighet i det moderne samfunnet om en dominans av rasjonelle elementer. Det er derimot større uenighet om hvordan denne rasjonaliteten skal forstås og brukes som verktøy på samfunnet og enkeltindividers handlinger. Et eksempel på disse forskjellene kan ses gjennom tre forskjellige kjente paradigmer, henholdsvis Social Facts Paradigm (Emile Durkheim), Social Definition Paradigm (Max Weber) og Social Behaviour Paradigm (B. F. Skinner). Den vesentligste forskjellen mellom disse ligger i utgangspunktet for analysen. Durkheims og Skinners paradigme ser for seg aktører som mer eller mindre handler uten at de selv har en tilstrekkelig forståelse av hvilke retningslinjer eller handlingsmønstre de handler på bakgrunn av. Disse handlingsmønstrene kan bare identifiseres av forskere i et retrospektivt perspektiv, og paradigmen deler mange trekk med forklaringsmodeller fra naturvitenskapen. Skillet mellom mikro- og makronivå blir statisk og handlingsaktørene har liten, eller ingen innsikt i sitt eget handlingsmønster. Webers Social Definition Paradigm skiller seg fra disse to ved å anta at handlingsmønstre må forstås ut i fra *intensjonale* aktører som derfor handler med en delvis bevisst oppfatning om hvorfor de handler slik de gjør. Dette kan enten bli forstått av andre, eller ikke bli det. Poenget er uansett at det eksisterer en konstant kobling mellom mikro- og makronivå hos hver aktør som bare kan forstås gjennom å se på akkurat denne aktørens intensjoner.

In contrast to the other two paradigms, one should not look for the explanation behind the agent`s back, but rather try to understand the relevant action by seeing it from the agent`s own perspective. (Ibid, s. 18)

Ved å ta analyseutgangspunktet “ned” på individnivå, åpner samtidig Weber opp for at enkeltaktører kan forandre ikke bare sin egen adferd ved å ta inn over seg kunnskap om rasjonalitetsteorier, men også mer grunnleggende holdninger om samfunnsforståelse. Dette er

et viktig poeng for vår oppfatning om mulighetene som ligger i deliberativ ledelse. For LSK-trener Henning Berg, kommer dette til overflaten i hans arbeid med å forene, og få det beste ut av, spillere med norsk (idretts)kulturbakgrunn og eksempelvis spillere i klubben med afrikanske pass. Wilh. Wilhelmsen som har et verdensomspennende nettverk av aktører fra alle hjørner av kloden, møter i følge Kirsten Haune, daglig mange av de samme utfordringene. Begge disse lederne hevder at det ligger i et potensial i å utnytte de perspektiver og ferdigheter som deltakere fra andre kulturer innehar, og at forståelse derfor er viktig.

Vi kan få inntrykk av at det i vår kultur allerede er vedtatt at vi skal være åpne for andre forståelser. Spørsmålet er om vi faktisk klarer det, eller om vi egentlig snakker om en konkurranse om hvem som klarer å påvirke den andre med mest tyngde. Vi kommer tilbake til dette teoretisk og empirisk, men både Henning og Kirsten, som er to av intervjusubjektene våre, legger vekt på at det er en krevende og omfattende jobb å skape denne ekte, men avgjørende forståelsen. La oss se litt nærmere på hvordan vi kan oppdrive denne kulturelle forståelsen, og derfor også den enkeltes selvforståelse av hva som ligger til grunn for menneskelig atferd og valg. Vi skal i det følgende se på atferdsmodeller som ikke bare gir forskerne muligheter for å analysere atferd i etterkant, men som også potensielt gjør individet i stand til å oppnå denne forståelsen. Vi nevnte at et genuint fritt individ er, i følge Sartre, noen som tør å løpe risikoen ved å velge alternativer man tror er best, men som man ikke egentlig vet utfallet av. I denne forbindelsen kan vi argumentere for at frihet som en mulig forutsetning for selvutvikling, består i å tørre å slippe inn ny forståelse, selv om det innebærer risiko. I en lærer-, trener- eller ledersammenheng kan dette bety å "senke garden" for å invitere andre inn. Ved å løse opp i eget regime nærmer vi oss en "folkeliggjøring" av Habermas' ideer om kommunikativ handling og deliberasjon. Dermed kan vi kanskje også bedre se at involvering, deltakelse, kommunikasjon og forståelse kan brukes som "forenklinger" av Habermas' avanserte og detaljerte teorigrunnlag.

Dette siste paradigmet, skapt av Weber, bygger Habermas videre på i sin teori om kommunikativ handling, selv om han samtidig mener at den også har en del mangler. Vi skal komme tilbake til dette i avsnittet om *livsverdenen*. Weber så for seg fire forskjellige rasjonaliteter som skulle forklare ulike handlinger, samt vise hvilken grad av rasjonell kontroll aktørene har. Den formålsrasjonelle (purposive-rational) er for Weber den handlingstypen som gir best grunnlag for å forklare flest aspekter ved en handling. Tabellen under gir en oversikt over disse. Webers formålsrasjonalitet har blitt det dominerende grunnlaget for dagens forståelse av rasjonalitet, selv om dens mangler har ført til en videreutvikling av

teorien mot begreper som vi i dag kjenner som strategisk rasjonalitet, spillteori, og rational choice for å nevne noen.

Typer handling	Subjektiv mening dekker følgende elementer:			
	Midler	Mål	Verdier	Konsekvenser
Purposive-rational	+	+	+	+
Value-rational	+	+	+	-
Affectual	+	+	-	-
Traditional	+	-	-	-

(ibid, s. 21)

2.2.2.2 Kommunikativ handling

Habermas' kritikk av Webers tradisjonelle modell, samt de nyere utgavene av rasjonalitet, tar høyde for en problematisering av rasjonalitetens ensidige fokus på egne kognitive sider. Dette ensidige fokuset innebærer at individene eksisterer i en subjekt-objekt tilstand og at de vurderer sine handlinger strategisk og målbevisst der ytre faktorer (inkludert andre mennesker) kun er objekter som ikke påvirker det strategiske individet og valgene han tar i særlig grad. For enkelhetens skyld kan man forestille seg en buffét av valgmuligheter, der individet i fred og ro kan gå og plukke ut sine foretrukne valg for å oppnå sitt mål. På denne måten er Satres frihetsbegrep forenlig med både Webers og Habermas' teorier. Som Weber anerkjenner Sartre det enkelte individs reelle mulighet til å velge fritt fra buffeten, men samtidig mener han, som Habermas, at de fleste velger ut fra andres påvirkninger. Denne isolerte buffeten rettferdiggjøres av det kognitive aspektet ved rasjonalitetsbegrepet som fester seg ved at hva som er rasjonelt kun stammer fra hvert enkelt individs egne tanker, og at individets oppfatning om hva som er et rasjonelt valg ikke er påvirket av andre mennesker. Individsentreringen og fokuset på det vi i dag kaller kognitive evner, stammer fra Kartianske doktriner om den menneskelige tanken som eksistensens holdepunkt (ibid). Arven etter Descartes er vanskelig å trosse, fordi han kan sies å være den moderne filosofiens pioner. Webers rasjonalitetsmodeller kan eksempelvis relateres til Descartes individfokus. Habermas derimot distanserer seg fra dette i teorien om kommunikativ handling, fordi han vektlegger

betydningen av omstendighetenes påvirkning på individet gjennom virkelige, eller symbolske dialoger.

Kommunikativ handling er Habermas' reaksjon på tanken om at rasjonalitet og subjektiv mening nærmest oppstår "av seg selv" hos hvert individ. Hans teori baserer seg ikke på en subjekt-objekt relasjon, men heller på en subjekt-subjekt relasjon mellom kommuniserende og interagerende individer, i tillegg til at den tar for seg flere "verdener", eller sfærer for analyse enn det Webers opprinnelige modell gjør. Vi skal om litt returnere til det begrepet Habermas kaller *livsverden*.

If we wish to understand the social fabric which holds society together, it's not sufficient to assume that the various actors regard each other as conditions and means to one's own end (...) A coordination of actions does not take place only in those cases where the actors relate to each other as strategic opponents in a game where the aim is to obtain individual results (...) [They] have to be seen as symbolic constructs formed through linguistically mediated communicative interaction. (Ibid, s. 23)

Habermas har et proseduralt syn på rasjonalitet. Dette betyr at man alltid må ha et åpent forhold til såkalte vedtatte sannheter; De kan alltid bli kritisert, utfordret og etterprøvd. Hva som er rasjonelt, vil derfor til enhver tid være det momentet som har de mest tungtveiende argumentene. For Habermas er derfor menneskelig kommunikasjon et medium for bindende, rasjonelle oppfatninger. En av samfunnsfaglærerne vi intervjuet forteller om daglige hindringer for denne type kommunikasjon. Samfunnsfaget i 1.klasse er så spekket med krav om innlæring av begreper, at timene i for stor grad tar form av kunnskapsoverføring av vedtatte sannheter. Resultatet blir en subjekt-objekt relasjon, der elevene blir passive mottakere av objektiv kunnskap, uten at etablerte sannheter utfordres. Slik vi forstår denne læreren bidrar ytre rammer til at formålsrasjonalitet overstyrer den reelle involveringen, uavhengig av hvor sterkt dette ønsket er.

Kommunikasjon har en evne til å være handlingskoordinerende fordi individers handlinger vil være avhengig av hvordan de evaluerer andres uttalelser, altså konsensus etablert gjennom dialog. Den ensomme buffeen blir dermed utvidet til å inkludere mer dynamiske forhold. Individet blir ikke bare påvirket på bakgrunn av hva andre foreslår, men også de tankene som individet ser på som sine egne, har vært gjenstand for påvirkning av omgivelsene rundt, og stammer derfor ikke eksklusivt fra individets kognitive tankeferdigheter. Ved å ta med andre individers påvirkninger i et analyseverktøy om rasjonalitet mener Habermas at man har en

bedre forutsetning for å forstå mer av menneskelig adferd. Rasjonalitet får altså en relativ karakter fordi den er avhengig av situasjonsbasert kommunikasjon og ikke i like stor grad av objektive sannheter, eller for å bruke den samme metaforen én gang til; en buffét av mer eller mindre statiske valgmuligheter. Positivistiske, naturvitenskapelige sannheter har sin plass i klasserommet. Problemet oppstår i det dette, i form av ren kunnskapsoverføring, blir dominerende i alle undervisningssituasjoner. Vi løper ikke store risikoen ved å hevde at svært få lederroller, det være seg i bedriften, idrettslaget eller i skolen, innebærer identiske hverdager med identiske situasjoner som kan møtes med identiske tiltak. Bare det faktum at ledelse i de fleste tilfeller har med interaksjoner og relasjoner mellom mennesker å gjøre, gjør faget og rollen dynamisk av natur. I moderniteten skulle "Orden ... skape en oversiktlig verden. Men verden har ikke vist seg så stabil og ordnet likevel" (Bjartveit, 2008, s. 76). Ved å kvantifisere og standardisere alle disse "situasjonene" til noe evig og uforanderlig, blir det derfor ikke noe poeng å problematisere dem. Koblet med ledelsesutøvelse uten involvering blir vi, i følge Habermas, passive og fremmedgjorte mottakere. Som vi kommer til å se videre i oppgaven vil flere av våre intervjusubjekter, i mer eller mindre eksplisitt form, legge vekt på viktigheten av myndiggjøring av den enkelte deltaker gjennom reell involvering.

Habermas erkjenner imidlertid at kommunikativ rasjonalitet ikke er styrende for alle handlinger og at flere typer rasjonalitet kan brukes som analyseverktøy på det moderne samfunn. Men han uttrykker bekymring over at de andre formene for rasjonalitet har en tendens til å ta over områder som i utgangspunktet burde domineres av kommunikativ rasjonalitet. Områder der vi kunne hatt personlig involvering og felles forståelse blir heller regulert på et upersonlig grunnlag med fremmedgjøring, desintegrering av sosialt ansvar og nedgang i legitimitet som et resultat. Denne fremmedgjøringen, mener Habermas, kommer av at alle Webers rasjonalitetsformer, og også senere modeller som Rational Choice Theory og strategisk rasjonalitet, tar utgangspunkt i subjekt-objektforholdet. Dette poenget utgjør essensen av deliberasjon slik vi ønsker å bruke det i vårt begrep. Habermas' oppfatning av rasjonalitet fremmer derfor, slik vi har nevnt tidligere, fire viktige begreper som utgjør den deliberative delen av en god lederpersonlighet, nemlig involvering, deltakelse, kommunikasjon og forståelse.

For such constructs like (...) laws, rules, norms and conventions (...) to be created, the actors must be able to reach a mutual understanding of conditions in the social reality. To do this, the different participants must not regard each other as opponents, but as partners, all wanting to realize a common goal. (Eriksen og Weigård, 2003, s. 23)

Det er også et poeng at Habermas ønsker å distansere seg fra den kulturelle pessimismen (også kalt postmodernismen) som har vokst frem som et resultat av utviklingen mot det rasjonelle samfunnet vi lever i i dag. Weber var også bekymret for dette og advarte om at rasjonaliteten kan ha flere ansikter, samt at opplysningstidens idealer til en viss grad har blitt forvandlet til motsatte verdier gjennom dominansen av hans rasjonalitetsformer. Dette beskrev han gjennom den kjente metaforen om rasjonalitetens jernbur (ibid). Habermas vil som sagt ikke være med på denne tankegangen og mener at man gjennom kommunikativ handling har muligheten til å beholde rasjonalitetsbegrepene og føre det moderne samfunnet videre mot mer siviliserte, humanistiske løsninger på konflikter.

2.2.2.3 Rasjonalitet og læreren

Gjennomgangen av rasjonalitetsoppfatningene gir en mulighet for å ta et steg ut av ”teoriverdenen” for å få et slags overblikk og prøve å se hvordan dette kan ha en innvirkning på lederrollen. I følge Eriksen og Weigård søker Habermas altså å møte vår tids kulturelle pessimisme ved å fremlegge en alternativ rasjonalitetsoppfatning, som har som mål å motvirke jernburet Weber var så bekymret for. For vårt begrep deliberativ ledelse, er rasjonalitetsmodellen om kommunikativ handling ment å skulle gi (samfunnsfag)læreren og næringslivslederen et verktøy som i likhet med samfunnsforskeren, kan sette han eller henne i stand til å tilnærme seg lederrollen med et nytt sett med perspektiver på rasjonalitet. I en stadig mer globalisert, dynamisk og foranderlig verden blir kanskje behovet for at enkeltdeltakere og virksomheten evner å se nye horisonter og nye perspektiver enda mer graverende. Det kritiske punktet i denne sammenheng kommer til uttrykk i muligheten for tilsidesetting av det ensidige, kognitive perspektivet. Dette betyr ikke at kommunikativ handling distanserer seg fra viktigheten av kognitiv kapasitet, men det legger til at for mye vekt på ”den indre verden” kan lamme evnen til å forstå andre.

Betinget av at formålsrasjonaliteten til en viss grad dominerer norsk skole og næringsliv, vil klasse- og næringslivslederen stå i fare for til tider å ha et for snevert fokus på grunn av sine egne oppfatninger om hvordan hans eller hennes egne tanker skal settes ut i livet. Deliberasjon og kommunikativ handling representerer dermed en mulighet for lederen til både å være ydmyk overfor sine egne oppfatningers opprinnelse, samt å kunne strekke seg mot den genuine argumentasjonsprosessen. Konkurransespektet fra for eksempel den strategiske rasjonaliteten og ”debattkrigen” der målet er å tvinge frem sine egne meninger fordi kulturen i individet tilsier at dette er den riktige fremgangsmåten, utfordres derfor av kommunikativ handling. Innbakt ligger muligheten for demokratiske prosesser som krever fremkalling av

ferdigheter og ikke bare kunnskapslagring. Dette er sentralt på grunn av to momenter: 1. det representerer et opplysningsalternativ til den dominerende samfunnsforståelsen som Habermas mener er preget av formålsrasjonalitet, og 2. det bevisste fokuset på en pendling mellom ideen om maktsymmetri og asymmetri åpner opp for kontinuerlig ferdighetsinnlæring tilpasset hver enkelt elev/medarbeider fordi kommunikasjon er avgjørende i en relasjon der begge parter har som mål å forstå hverandre.

2.2.3 Angrep og forsvar

Jon Elster angriper Habermas' oppfatning om forståelse gjennom kommunikasjon ved å antyde at man kan bruke kommunikasjon som et middel for å oppnå personlige mål og at språket derfor kan analyseres gjennom strategiske rasjonalitetsmodeller (ibid). Vi kan for eksempel komme med et forslag som har en intensjon om personlig vinning, men samtidig rettferdiggjøre forslaget ved å bruke argumenter som har en generell og upartisk karakter og dermed vinne bred støtte for dette. Spissformulert kan dette eksemplifiseres ved at en politiker eller en sentral person i maktapparatet kan argumentere mot innføring av datalagringsdirektivet det i skrivende stund er høylytt debatt om. Vedkommende kan for eksempel argumentere mot lagring av datatrafikk ut i fra et liberalt ideologisk standpunkt, eller som en vokter av personvernet, mens det reelle motivet ligger i å skjule dataaktivitet som ikke tåler dagens lys. Kommunikasjon mellom individer vil dermed være et middel for oppnåelse av (personlige) mål som ikke nødvendigvis er rettet mot forståelse mellom parter, men heller mot en konkurranseorientert og strategisk rasjonalitet.

Habermas møter denne kritikken ved å vise til en av grunnsteinene i teorien om kommunikativ rasjonalitet, nemlig Austin- og Searles talehandlingsteori. Kort fortalt baserer den seg på at i stedet for å betrakte kommunikasjon kun som beskrivende, må noe kommunikasjon ses på som *talehandlinger* (ibid). Dette skjer når språket vårt tar form av performative ytringer. Hvis en medarbeider sier til en leder at en spesifikk arbeidsoppgave skal være ferdig til i morgen, har han ved å ytre dette gjort en symbolsk handling. Det vil si at han binder seg til å gjennomføre noe som vil få konsekvenser hvis ikke han gjør det, i likhet med andre faktiske handlinger. Dette betyr at kommunikasjon får flere nye analysedimensjoner der det blir mulig å skille Elsters form for strategisk kommunikasjon fra Habermas' kommunikasjonsform rettet mot forståelse.

Det er tre begreper som Austin og Searle bruker for å skille mellom forskjellige typer av talehandlinger; Lokusjonær, illokusjonær og perlokusjonær. Vi anser at forståelse av disse

begrepene er med på å definere litt av dybden i deliberasjonsaspektet ved deliberativ ledelse, fordi de illustrerer en del av kompleksiteten som ligger bak våre tanker om pendlingen mellom symmetrisk og asymmetrisk maktbruk. Jon Elsters kritikk kan være med å illustrere betydningen av en dybdeforståelse, kontra en generell eller overfladisk gjennomgang av teorien. Som nevnt tidligere viser dette at involvering, deltakelse, kommunikasjon og forståelse i seg selv er begreper som passer godt inn i deliberasjonsdefinisjonen, men som ikke i seg selv er tilstrekkelig for en god nok oppfatning om hva deliberasjon kan innebære.

En lokusjonær talehandling vil si bare å *uttrykke* de faktiske forholdene. Selve handlingen ligger her i at det faktisk blir sagt noe, det vil si at noen setter ord på hva som foregår, og gjennom dette skaper en handlingsdefinisjon. En illokusjonær talehandling er hva vi uttrykker gjennom å si noe som for eksempel en oppfordring, en advarsel, en lovnad eller en ordre. En perlokusjonær handling er hva vi gjør gjennom en ytring. Det kan blant annet være å fornærme, tilfredsstille, overtale eller stimulere noen. Den perlokusjonære talehandlingen dreier seg derfor om effekten den har på mottakeren, og ikke hva vi selv uttrykker. En perlokusjonær talehandling har derfor et visst aspekt av den ytre verden, i motsetning til de to andre, som først og fremst konsentrerer seg om meningen den som ytrer har (ibid).

Til vårt bruk er det først og fremst de to siste, illokusjonær og perlokusjonær, som har umiddelbar relevans for å forstå hvordan kommunikasjon kan ha flere analyseaspekter. Forskjellen mellom disse kan nemlig sies å korrespondere mellom Habermas' oppfatning av forståelse gjennom kommunikasjon, satt opp imot Elsters oppfatning av kommunikasjon som er orientert mot strategisk (og personlig) suksess. Målet med illokusjonære talehandlinger er nemlig alltid å få mottaker til å forstå meningen bak hva som blir sagt. Dette betyr både å forstå det faktiske som blir ytret (det lokusjonære perspektivet) og å forstå ytringen som en spesifikk, symbolsk handling i form av for eksempel en gratulasjon, forklaring, advarsel osv. For at en talehandling skal være illokusjonær må altså avsender være i stand til å uttrykke dette så klart og tydelig som overhodet mulig (ibid).

Det perlokusjonære perspektivet innebærer ikke det samme ønsket om forståelse hos mottaker, men det primære målet er å frembringe konkrete og eksterne resultater. Det er viktig å påpeke at illokusjonære og perlokusjonære talehandlinger som regel forekommer om hverandre i samme situasjon, men at man allikevel må ha som mål å se hvilken som er dominerende. Dette er kjennetegn for evidensbaserte fag i skolen, eller pedagogikk som ensidig fokuserer på eksamensresultater, som i seg selv tenderer til å ta form av positivistisk

måling. Som Civic-Education - undersøkelsen viser, ønsker lærerne med ansvar for demokratiundervisningen å basere undervisningen på dialog, verdiavklaring og andre ferdigheter. Vi kan da si at de søker et ikke-perlokusjonært perspektiv (selv om de innrømmer at de i stor grad faktisk gjør det) fordi de mener at det ikke fremmer demokratiforståelse hos elevene, men heller bidrar til ren kunnskapsoverføring.

Trusler/ordrer kan fungere som et eksempel på talehandlinger som inneholder begge aspekter, men som er dominert av en perlokusjonær effekt. Som lærer kan det være fristende å uttrykke seg til elever med en slags ordrementalitet. Hvis en elev henvender seg til deg i klasserommet og spør om hun kan levere en planlagt skriftlig innlevering to dager senere, er et umiddelbart, og forventet svar ofte; nei. I relasjonen mellom lærer og elev oppstår det et forklaringsbehov som ofte blir ignorert i kraft av rolleforventningene, eller forhåndsinnntatte meninger om hvorfor svaret ble nei. Din intensjon som lærer med nei-svaret vil kanskje være rettet mot forståelse hos eleven, men resultatet vil for eleven heller være dominert av perlokusjonære oppfatninger, altså at talehandlingen er en ordre for å oppnå et konkret resultat, mye på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev. For Habermas blir dette derfor et eksempel på en perlokusjonær dominans.

Talehandlinger kan også være dominert av et illokusjonært aspekt, men samtidig ha perlokusjonære sider. I det samme eksempelet om sen innlevering av en skriftlig oppgave, kunne du som lærer gitt deg i kast med å prøve å få eleven til å forstå dine hensikter med å svare nei ved å forklare dine grunner for det. Resultatet da vil mest sannsynlig bli at eleven forsøker å svare med motargumenter, noe som vil gjøre din egen argumentasjon til gjenstand for analyse. Som lærer vil du da kanskje bli nødt til å revurdere dine opprinnelige grunner til å svare nei, eller kanskje måtte finne nye argumenter hvis du ser at eleven ikke forstår de du opprinnelig brukte. Relasjonen mellom lærer og elev er dermed i større grad dominert av illokusjonære talehandlinger rettet mot forståelse. Dette kan selvfølgelig være både slitsomt og læringsrikt, men sannsynligheten for illokusjonær talehandling er i større grad til stede.

Poenget bak dette er altså at perlokusjoner representerer strategisk motiverte talehandlinger, altså kommunikasjon brukt som oppnåelse av (personlig) suksess, mens Illokusjonære talehandlinger er genuint rettet mot å oppnå forståelse. Eriksen og Weigård mener at illokusjonære talehandlinger er overordnet perlokusjonære handlinger, fordi man er nødt til å gjøre seg forstått gjennom å være i stand til å kommunisere et budskap til andre, før man kan bruke språket strategisk- og suksessorientert (ibid). Dette understreker vårt perspektiv om

viktigheten av dialog med tanke på forståelse av deltakernes meningsbudskaper, som gis bedre plass når et tilnærmet symmetrisk forhold mellom deltakerne er et faktum.

2.2.4 Hvorfor er dette viktig for deliberativ ledelse?

Et av målene våre er altså å undersøke hvorvidt deliberasjonsaspektet av vårt todelte begrep har noe for seg som en del av en ledelsesrolle. Gjennom Habermas' oppfatning av rasjonalitet prøver vi å gjøre rede for den dominerende formen for rasjonell tankegang i dagens samfunn og samtidig vise hvordan denne influerer lederrollene i næringsliv, treneryrket og i klasserommet. Kommunikativ rasjonalitet representerer en annen oppfatning og prosess mot måloppnåelse, som vi mener samfunnsfaglæreren har gode betingelser for å ta til seg gjennom sin faglige bakgrunn. Skillene mellom de forskjellige typene talehandlinger viser viktigheten av illokusjonære effekter fra et teoretisk ståsted.

2.2.4.1 "... du må straffes" (sterk og svak kommunikativ handling)

Det er i denne sammenhengen også viktig å skille mellom enighet og forståelse. Selv om man til en viss grad kan si at forståelse er bestemmende for enighet, er det allikevel mulig å forstå hverandre uten å være grunnleggende enig i hverandres intensjoner. Dette vil si at en aktør kan forstå en annen aktørs handlinger på bakgrunn av hans eller hennes spesielle preferanser under gitte omstendigheter uten at den observerende aktøren vil gjøre disse handlingspreferansene til sine egne (ibid). Dette skillet kaller Eriksen og Weigård henholdsvis for aktørrelativt- og aktøruavhengig perspektiv.

Dette skaper et skille mellom validitetskravene som kreves i kommunikasjonsrelasjonene. Den aktørrelative relasjonen reiser krav om at mottaker tror at avsender både har en realistisk forståelse av virkeligheten, og faktisk uttrykker sine oppriktige meninger. Disse kriteriene må altså være oppfylt for at aktørene skal kunne oppnå forståelse hos andre. Dette går innunder illokusjonære talehandlinger, men blir likevel betraktet som en svak kommunikativ handling fordi den ikke oppfyller det siste validitetskravet rettet mot både forståelse og enighet og dermed kan ha et strategisk betinget formål. For å oppnå *enighet* må derfor mottaker også kunne vurdere den normative rettmessigheten i ytringen. Dette innebærer at talehandlingen også må være valid fra et intersubjektivt perspektiv, ikke bare rasjonell og strategisk betinget for subjektet som foretar ytringen. Dersom en trener forteller en spiller at vedkommende blir vraket fra startoppstillingen til neste kamp på grunnlag av prestasjoner i siste kamp, så er dette en svak kommunikativ handling fordi spilleren forstår at treneren både er oppriktig og i stand til (objektiv sannhet) å gjennomføre talehandlingen. Talehandlingen blir først sterk i det

spilleren er enig i ytringen som treneren kommer med. Dette viser, i likhet med Searles og Austins teori om talehandlinger, at mye av menneskers adferd innebærer for stor kompleksitet til at formålsrasjonalitet og strategisk rasjonalitet er tilstrekkelig som analyseinstrument i alle sammenhenger, samt at atferd som ikke kan forklares ved hjelp av disse rasjonalitetsmodellene, ikke nødvendigvis behøver å bli betraktet som irrasjonell.

Et ytterligere eksempel kan være en aktør A som sier til en annen aktør B; ”Du må straffes!”. Som mottaker må da aktør B ta tre ting opp til vurdering; Er det mulig at aktør A kan realisere denne talehandlingen? Med andre ord; er denne talehandlingen sann i forhold til de objektive omgivelsene? Hvis aktør A befinner seg på andre siden av jordkloden og ringer til aktør B, er sjansene små for at denne talehandlingen bør bli betraktet som sann, eller gjennomførbar. Hvis aktør A derimot er en dommer og sier dette som en del av en rettssak, vil svaret her definitivt bli ja. Det andre spørsmålet én bør stille seg er hvorvidt aktør A oppriktig mener det han sier. En aktør som ringer fra andre siden av jorda kan jo mene det oppriktig, men det kan jo også være en dårlig spøk i regi av venner eller lignende. Hvis det kommer fra en dommer vil talehandlingen derimot oftest bli vurdert som oppriktig. Spørsmålet aktør B må stille seg er hvorvidt talehandlingen er en oppriktig fremstilling av aktør A`s subjektive verden. Hvis svaret på disse to spørsmålene er ja, kan aktør B i dette tilfellet si at han forstår aktør A`s intensjoner bak talehandlingen. Men han trenger allikevel ikke å være enig. Enig blir man nemlig først når man får et positivt svar på hvorvidt aktør A`s talehandling har normativ riktighet, med andre ord har aktør A en legitim rett (ifølge aktør B`s oppfatning) til å uttrykke det han gjør? Betingelsen for dette er altså at begge aktørene deler den samme sosiale verdenen av interpersonlige relasjoner. Bare med ja-svar på dette siste spørsmålet, altså det som omhandler normativ riktighet om hvorvidt aktørene deler en felles definisjon av situasjonen, snakker vi om kommunikasjon av det sterke slaget. Eriksen og Weigård har konstruert en modell som skal illustrere forholdet mellom disse kommunikasjonstypene.

Handlingstype	Dominant talehandlingsform	Validitetskrav oppfylt om...			Språkbruk er rettet mot...	Type interaksjon som blir gjort mulig
		Objektiv sannhet	Normativ rettmessighet	Oppriktighet		
Perlokusjoner	Perlokusjonær	Nei	Nei	nei	Suksess	Strategisk
Svak kommunikatив handling	Illokusjonær	Ja	Nei	Ja	Forståelse	Betinget strategisk
Sterk kommunikatив handling	Illokusjonær	Ja	Ja	Ja	Enighet	Kommunikativ

(ibid, s. 35)

2.2.5 Habermas' livsverden

Vi har hittil utforsket påstanden om hvorvidt kommunikatив handling kan demme opp for fremmedgjøringen som Webers rasjonalitetsmodeller blir anklaget for å påføre samfunnet, samt hvilken betydning dette kan ha for vårt begrep. Løsningen som Habermas presenterer er avhengig av å oppfylle to, helst tre validitetskrav. Det handler om en streben etter sterke kommunikative talehandlinger som, i tillegg til de to andre validitetskravene, bare kan skje på bakgrunn av enighet rundt delte normative rettmessigheter. Vi spurte derfor oss selv følgende; Er det i det hele tatt mulig å strekke seg etter et slikt ideal? Vil ikke samfunnets enorme kompleksitet og normative "kaos" gjøre denne oppgaven umulig? I tillegg til kritikken om et umulig fravær av makt i menneskelige relasjoner, har denne problemstillingen bidratt til teoriens utopiske stempel som vi nevnte tidligere. Habermas mener likevel at dette ikke er så kaotisk som et første øyekast kan gi inntrykk av. Vi kommer derfor ikke utenom et begrep han har hentet fra fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl, som dreier seg om alle menneskers *livsverden*, definert av Eriksen og Weigård som "vår horisont av bakgrunnskunnskap" (ibid, s. 46).

For Edmund Husserl var livsverdenen en kritikk av det konstruerte, objektive vitenskapssynet om samfunnets kausalitetslover som han, i likhet med Habermas, mente virket fremmedgjørende på individets forståelse av verden. Hans begrep om livsverdenen skulle

være et bilde på naturlige og umiddelbare hverdagserfaringer, mer spesifikt et kulturelt overførbart rammeverk for mennesker, som binder individet og samfunnet sammen.

Vitenskapen abstraherer, idealiserer og formulerer lover som i stor utstrekning forklarer verden. Denne forklaringskraften tildekker imidlertid den transcendentale subjektiviteten som er kilden for alle meningsstrukturer, og abstraksjonene medfører at vitenskapen mister kontakten med den livsverden som først gjorde den mulig. (Store norske leksikon)

Habermas har adoptert Husserls livsverden for å skape orden i sitt rasjonalitetsbegrep. Vi synes det er på sin plass å ha det med fordi dette, i likhet med overnevnte momenter, kan gi flere støttepillarer til en lederrolle som inkluderer involvering, deltakelse, kommunikasjon og forståelse i habermasiansk forstand. "... [Habermas] places the lifeworld in opposition to the 'subsystems' of economy and administration, which are characterized by a success-oriented attitude to action (Eriksen og Weigård, 2003, s. 46).

Livsverdensbegrepet legger grunnlaget for en oppfatning om at samfunnets daglige "gjøren og laden" kanskje ikke er så kaotisk som først antatt. Hvis aktører som skulle kommunisere måtte starte fra scratch hver gang, det vil si at alle de tre validitetskravene måtte diskuteres frem til ved hver samtale, ville ikke samfunnet fungert slik det gjør i dag. Når vi snakker, eller blir snakket til, tar vi derfor mange ting for gitt hele tiden fordi vi deler en felles kulturell ramme på den ene eller den andre måten. Dette fører til at hvis en eller flere aktører er uenige om noe, for eksempel i en lærer-elev situasjon der det diskuteres betydningen av deltagelse ved valg, trenger ikke læreren og eleven alltid å fastsette hvorvidt partene er oppriktige eller ikke, samt i hvilken grad det faktisk er noe som heter demokrati. Dette er nemlig en del av partenes felles livsverden uavhengig av deres normative, eller verdimessige ståsted, slik at begge parter kan konsentrere seg om deres normative holdninger om for eksempel hvorvidt det hjelper at unge mennesker bruker stemmeretten sin eller ikke.

Livsverdenen, eller det felles kulturelle rammeverket, er noe man ikke er særlig bevisst på til daglig, slik at kunnskap som er en del av denne hentes frem mer eller mindre automatisk når den brukes. Det dreier seg om alt vi "tar for gitt". Vi kan selvfølgelig trekke frem ervervet kunnskap og kritisere, eller forandre den etter eget forgodtbefinnende, men vi kan aldri, ifølge Habermas, tilsidesette den som helhet eller forholde oss generelt kritisk til den. Den følger oss overalt og er basis for våre tolkninger av verden, selv om vi kan velge ut og forandre, eller bytte ut biter av den (ibid). Dette henger sammen med Habermas oppfatning om at Webers

paradigme ikke er tilstrekkelig for å forklare all atferd. Livsverdenen fungerer som en smeltedigel, der begge disse paradigmenes har sin plass. Poenget hans er altså at både Weber og Durkheim har delvis rett i deres antagelser.

Agents are on the one hand initiators with a personal responsibility for their actions; on the other hand, they are themselves a product of obscurely transmitted traditions and other external, impersonal forces. (ibid, s. 87)

2.3 Ledelse + deliberasjon

Med vårt begrep deliberativ ledelse som utgangspunkt har vi fram til nå sett på bestanddelene *ledelse* og *deliberasjon* hver for seg. I det følgende skal vi gjøre et forsøk på å koble dem sammen.

Som nevnt tidligere er overtalelse ordrens motsats på Sørhaugs skala. Ledelse er et samspill, en konstant, varig og uunnværlig interaksjon av følgende tre aspekter; *kausale*, *transaksjonelle* og *transformative* sosiale logikker. Det kausale aspektet ligger nærmest ordren som ledelsestype. Lederen har definert seg et mål og kommuniserer hva som skal skje. Den underordnede adlyder som refleks og utfører oppgavene uten at insentiver, belønning eller eventuelt straff spiller inn. Maktforholdet er altså asymmetrisk, og relasjonen svært ensidig, der den underordnede handler på automatikk og uten å stille spørsmål. I likhet med maktsymmetri er det vanskelig å forestille seg settinger der det forekommer *maktasymmetri* i den reneste form. Selv i ekstreme regimer vil ikke befolkningen handle på ren automatikk, fordi frykten for straff og sanksjoner styrer hva de velger å gjøre. Vi kan kanskje snakke om automatisering dersom denne frykten får satt seg over tid, fordi individene ikke er bevisst konsekvensene til enhver tid. Det er vanskelig å se for seg dette i et klasserom.

Selv når elever adlyder den tyranniske læreren i det fryktede terrorklasserommet vi ser portrettert i filmer, skjer det en eller annen form for interaksjon mellom leder og underordnet. Medarbeider, eleven eller fotballspilleren gjør det lederen, læreren eller treneren ber om fordi det ligger et eller annet insentiv der. Det kan være frykten for represalier, fra spanskrøret til trussel om melding til hjemmet, eller ønsket om å oppnå positiv omtale eller en forfremmelse. Sørhaug kaller dette transaksjonell ledelse. ”Den underordnede gjør [noe] for å få noe eller for å unngå å få noe” (Sørhaug, 2004, s. 177). Transaksjonell ledelse finnes antakeligvis i de fleste ledelsesrelasjoner på et eller annet nivå. Selv om vi snakker om en ledelsestype som innebærer en slags form for gjensidighet, hører det til sjeldenhetene at dette representerer et

symmetrisk maktforhold. Faktisk åpner transaksjonell ledelse for sterk maktbruk. Der kausal ledelse medfører at de underordnede bare gjennomfører ordre på automatikk, trenger man strengt tatt ikke aktiv makt. En transaksjonell leder vil i mye større grad være utøvende makt(mis)bruker fordi man tar utgangspunkt i at de som skal utføre gjør det ut fra hva som ligger, eller ikke ligger, i andre enden. Altså, "talk softly and carry a big stick" (Roosevelt, i.d). Her ser vi en ytterligere kobling mellom ledelse og deliberasjon. Transaksjonell ledelse kan nemlig havne innenfor strategisk rasjonalitet, fordi det som blir ytret mellom leder og medarbeider i stor grad er basert på måloppnåelse som lederen formulerer, og som er orientert mot resultat fremfor forståelse. Byttehandelen kan jo være gjensidig, men den tar allikevel utgangspunkt i individuell måloppnåelse. Skillet kan illustreres med Kants kategoriske imperativ. Skal medarbeidere (og ledere) bli behandlet som midler mot et mål, eller som et mål i seg selv? Dette tilkjenner en risiko for fremmedgjøring.

Transformativ ledelse åpner for deltakelse og involvering på en fundamentalt annen måte enn de foregående. Ledelsen lykkes her i å skape et miljø som innbyr til at medarbeidere også kan anerkjenne et felles verdisett, og at "... disse gjør [noe] fordi de, gjennom ledelsen, har kommet til å dele disse verdiene" (ibid, s. 177). Hovedsaken er at det er lederens oppgave å skape nye rammer, verdier og regler der medarbeideres behov, motiver og krav blir tatt hensyn til.

Vi nevnte at Sørhaug setter ordre og overtalelse opp mot hverandre i noe vi tolker som et dikotomt forhold. Utfordringen med overtalelse er at det inviterer til et asymmetrisk forhold i for stor grad. Vi nevnte eksempelvis at transformativ ledelse kan unngå motstand ved å etablere et miljø som gjør at de som eventuelt er involvert i beslutninger, velger det lederen ønsker. Det betyr imidlertid at medarbeidere blir presentert for noe, at informasjonsmakten i for stor grad blir værende hos lederen. Vi kan stille spørsmålsteget ved om dette er reell involvering eller ikke. På en side sier Sørhaug at det "... hersker full gjensidighet mellom ledere og tilhengere i forhold til at de deler disse nye rammene" (ibid, s. 178). Det brukes verken tvang eller makt i disse prosessene. Samtidig hevder han at det er lederne som definerer og utvikler disse nye rammene. Det vil med andre ord si at de sitter på definisjons- og diskursmakten.

Her går Sørhaugs modell på tvers av Habermas' kommunikative handlingsteori på flere områder. Selv om transformativ ledelse kan sies å strekke seg mot kommunikasjon, deltakelse, involvering og forståelse, kan vi ved hjelp av teorien om talehandlinger se at

Sørhaugs perspektiv kan være utilstrekkelig. Derfor vil også hans tolkning av transformativ ledelse fort havne innunder en strategisk rasjonalitetsforståelse, med fremmedgjøring som et mulig resultat. Sørhaug sier at ”Transformerende ledelse foregår gjennom at ledere fremstår som bærere og utviklere av et nytt språk om en ny virkelighet” (ibid, s. 178). Han bruker Webers rasjonalitetstyper og problematiserer en kobling mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet, der han konkluderer med at verdier er ”substansielle vurderinger ... som er endelige eller absolutte” (ibid). Kort sagt prøver han altså å gå ”bakenfor” menneskers målsetninger for å se hva som driver oss. Her ligger potensialet til å finne en felles grunn som leder og medarbeider kan enes om slik at de kan forminske det transaksjonelle bytteforholdet. Vi mener at det ligger en grunnleggende mangel her. Den manifesterer seg blant annet i det at det transformative forholdet mellom leder og medarbeider bare fungerer hvis de har felles verdier og bruker disse for å oppnå et mål. Det er altså ikke involvering og forståelse som står i fokus, men fortsatt den strategiske måloppnåelsen. Hva med de som er uenige i disse verdiene? Skal lederen moderere sine egne verdier for å imøtekomme medarbeidere som ikke deler verdisettet? Her blir den største mangelen synlig slik vi ser det. Det virker som om det kognitive utgangspunktet i Weberianske rasjonalitetsmodeller blir tatt for gitt, og at resultatet vil bli den samme ensrettede jobbingen mot et satt mål, og ikke kommunikasjon rettet mot forståelse av kryssende verdier. Forskjellen er at individene heller deler seg i grupper etter hvilken leder de deler verdisett med. Resultatet kan dermed bli fremmedgjøring mellom grupper, i stedet for fremmedgjøring mellom leder og medarbeider. Målene, og veien mot disse, forblir stort sett de samme, om enn koordinert på en annen måte.

Den transformative ledelsesformen hviler på en pilar om overtalelse der lederen, selv om han eller hun fremstår solidarisk overfor alle deltakerne, dikterer valgmulighetene som de ansatte har. Sistnevnte fratas dermed muligheten til å være med på hele argumentasjonsprosessen der de kunne vurdert og eventuelt akseptert hvorvidt valgene lederen har presentert kan betraktes som objektive sannheter, og om lederen er oppriktig i sine ytringer. Hovedtendensen blant dem vi har intervjuet er at involvering er sentralt. Samtidig er dette situasjonsavhengig; alle er enige om at ikke alle kan involveres i alt hele tiden. Det blir misforstått ineffektivitet. Det er vanskelig å påføre mottaker normative preferanser. I hvert fall ikke uten makt. Dette bekrefter ideen om at vi må lage vår egen modell. Vi sa i den første delen av dette kapitlet at rå makt ikke varer over tid. Dette kan være et argument for at involvering er det eneste som kan vare over tid, i hvert fall hvis vi legger et positivt menneskesyn til grunn fordi folk ønsker å være involvert.

2.3.1 Didaktiske perspektiver; deliberasjon + ledelse = sant

Det asymmetriske aspektet er også viktig i en læringsprosess. Kjente læringsteoretikere som Vygotsky og Bruner viser gjennom sine teorier om den proksimale utviklingssonen og stillasbygging, at styring og rammesetting bidrar til ferdighetsutvikling (Imsen, 2006). Som vi har poengtert tidligere, er deliberativ ledelse ikke ment som en antagonist til slike læringsteorier, men heller som et komplementerende alternativ. Deliberativ ledelse forsøker å pendle mellom styring og rammesetting på den ene siden, og forståelse og involvering på den andre. Vi har så langt undersøkt det teoretiske potensialet som ligger i å kunne pendle mellom et symmetrisk og asymmetrisk maktforhold, og funnet flere ankere, ikke bare på at en slik pendling skjer, men at det er ønskelig at det skjer. Samspillet mellom tilnærmet kausale, transaksjonelle og transformative ledelsestyper antyder at den dominerende, rasjonelle oppfatningen i samfunnet ikke er tilstrekkelig for å forklare relasjonene mellom ledere og ikke-ledere. Deliberativ ledelse kan derfor gi en ekstra dimensjon til ledere, som kan være med på å demme opp for den mulige fremmedgjøringen, og med det bidra til økt ferdighetslæring, fordi relasjonene mellom leder og ikke-leder blir mer utfyllende. Et ensidig, kognitivt utgangspunkt kan skape barrierer i relasjoner fordi personene som kommuniserer ikke forstår, eller tar hensyn til hverandres livsverden. For læreren og eleven kan dette bety at maktforholdet forblir skjevt og at eleven dermed heller prøver å memorere kunnskapen som læreren formidler, uten at den blir elevens egen. Det skjeve maktforholdet kan sperre for elevens iboende ferdigheter og potensial til å skape sin egen kunnskap og verdensoppfatning. Det viktigste for eleven blir da å tilpasse seg den kunnskapen som læreren formidler. Å prøve å passe inn i en verden som man ikke selv forstår fullt ut er fremmedgjørende og hemmende for det frihetsbegrepet som vi har vist at både Sartre og Habermas erkjenner viktigheten av, og som er en viktig katalysator i en tilnærmet maktsymmetrisk myndiggjøringsprosess. Bruner så også verdien av myndiggjøring; faren for avhengighet blir presserende hvis man lar stillaset stå for lenge. Det samme kan sies om Vygotskys utviklingssone, der man hele tiden må være var på hva læreren skal hjelpe eleven med, og hva eleven faktisk kan klare alene.

3.0 Forskningsdesign og metode

Vi starter dette kapittelet med refleksjoner rundt epistemologi. Her brynes den metodologiske positivismen og konstruktivismen mot hverandre, og deliberativ ledelse blir knyttet sammen med kvalitativ metode og et konstruktivistisk kunnskapssyn.

Vi gjør så rede for forskningsdesign og intervjusituasjonen, der vi viser hvorfor vi har landet på case-studie. En presentasjon av utvalget følger, som består av tre grupper; næringslivsledere, profesjonelle trenere og samfunnsfaglærere. Den første gruppen er igjen delt i to; To av intervjuene er med ”praktiserende” næringslivsledere mens de to siste er med forskere fra BI, som både forsker på ledelse og jobber som ledere. Vi har til sammen intervjuet ni personer med lederbakgrunn, og disse intervjuene har blitt til 130 sider transkribert råmateriale.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (Se vedlegg 1)

3.1 Epistemologi

Kunnskapssynet som ligger til grunn for vår oppgave var en påvirkningsfaktor da vi valgte å bruke en kvalitativ tilnærming. Denne påstanden kan kobles både til vårt forskningsdesign, vår teori og vårt eksplorerende utgangspunkt, fordi alle de tre delene tar for seg kunnskap som noe som er tentativt, foranderlig og kontekstuell. Episteme, som betyr sikker viten, kontra doxa, som betyr antagelse eller tro, er betegnelser på motsetninger i en debatt om hva som faktisk er å regne som vitenskap, og hva som ”bare” er folketro. (Store Norske Leksikon). I følge den metodologiske positivismen er den kvalitative tilnærmingen uvitenskapelig fordi en sann vitenskap må kunne distansere seg fra menneskelig subjektivitet. I det kvalitative intervjuet er det for eksempel svært vanskelig å skille mellom data og fortolkninger av data, noe som historisk sett har vært med på å marginalisere validiteten i denne formen for undersøkelser. Mange vil derfor si at kvalitative tilnærminger hører hjemme i den doxiske sfæren.

Metodologisk positivisme har i stor grad vært dominerende i den vestlige del av verden siden rundt 1950-tallet, da den for alvor gjorde seg gjeldende i samfunnsvitenskapelig forskning,

spesielt i USA (Kvale og Brinkmann, 2009). I vår daglige omgang med epistemologi, merker vi at denne påvirkningen ofte gjør seg gjeldene mer eller mindre ubevisst når vi vurderer validiteten av utsagn for eksempel i aviser, nyheter og lignende. Jakten på statiske faktaopplysninger kan være med på å forenkle hvordan vi forholder oss til verden på, fordi ubestridelige sannheter langt på vei hjelper til med å bygge oppunder den formålsrasjonelle tankegangen som dominerer samfunnet. Individene kan derfor fortsette å forholde seg til andre mennesker i et slags ”individvakuum”. Relasjonene mellom mennesker blir da i større grad bestemt av utvalgte fakta enn av en forståelsesorientert tilnærming til andre menneskers livsverden, i tråd med fremmedgjøringen vi drøfter i teorikapittelet. En praktisk konsekvens av dette er en umenneskeliggjøring av relasjoner, fordi man tvholder på sine egne sannheter, fremfor å prøve å sette seg inn i andres. Det er likevel mange fordeler med den metodologisk-positivistiske tilnærmingen. I en kvalitativ prosess står man i fare for å miste oversikten over et fenomen, fordi man kun ser sin egen oppfatning og dermed enten ser bort i fra, eller går glipp av interessante perspektiver som kunne gitt viktig informasjon. Selv om denne problemstillingen gjelder for begge retninger, stiller kanskje den metodologiske positivismen strengere validitetskrav til forskeren enn hva den kvalitative fremgangsmåten gjør. I lys av naturvitenskapen har den metodologiske positivismen bidratt til at den teknologiske utviklingen har gått i kvantesprang de siste 100 årene. Dette har blitt forsøkt overført på kulturvitenskapen gjennom kvantifisering for å gjøre implementeringen i samfunnet lettere. Forskning som er designet for-, eller blir tolket i retning av å skulle finne kausalforhold, kan sies å gi mer konkrete løsninger. Tabloidavisene kan ofte fremstå som en parodi på dette, med sine overskrifter som tar for seg enkle løsninger på kompliserte problemer. Bak dette ligger imidlertid ofte seriøse forskningsprosjekter som i beste mening ønsker å avmystifisere og forenkle kulturelle fenomener. Den metodologiske positivismen har en viktig plass i epistemologiens historiske perspektiv, i tillegg til at den ikke blir beskyldt for å helle mer mot doxa enn mot episteme, slik kvalitative tilnærminger har blitt.

Den metodologiske positivismen er derimot ikke den opprinnelige formen for positivisme. August Comte (1798 – 1857) regnes som positivismens (og den sosiologiske vitenskaps) grunnlegger. Den oppsto som en reaksjon på religiøse dogmer og metafysisk spekulasjon, der målet heller skulle være å fokusere på observerbare data. ”Den positivistiske vitenskap skulle frembringe bestemte samfunnslover som ga mulighet for sosial styring” (Ibid, s.75). Positivismen dreide seg altså egentlig om å studere ”det observerbare” og kan derfor også

åpne opp for muligheten til å inkludere kvalitative tilnærminger til forskning, noe for eksempel Emile Durkheims metoder er influert av. Kvale og Brinkmann sier også at:

(...) den comteske positivismes krav om å holde seg til iaktatte fenomener, fremfor å innlate seg på metafysiske spekulasjoner om teoretiske størrelser, i høy grad nærmer seg den postmoderne vektlegging av at det er viktigere å holde seg til de observerte overflatefenomener enn til postulerte dybdestrukturer. (s. 75)

Har vi i det moderne samfunnet en tendens til å bytte ut religiøse dogmer og metafysisk spekulasjon med fremmedgjørende, objektive samfunnsanalyser og statistiske tabeller? Det vil i hvert fall representere en utfordring for den metodologiske positivismen at folk flest kanskje ikke sitter inne med ferdigheter nok til å stille seg kritisk til bombardementet av såkalte objektive, statiske fakta om den sosiale verdenen de lever i. Et mulig resultat kan hvert fall være at retningen trekkes mot den doxiske sfæren. Robson (2002) skriver i sin bok *Real World Research* at:

(...) psychology and the social sciences do not appear to have produced any 'scientific' laws yet, even though they have been at it for at least a century. This 'failure' has led some to consider that the whole scientific approach is inappropriate for social sciences. (s. 21)

Hvis man er av en slik oppfatning, kan den metodologiske positivismen bli et bilde på en fremmedgjørende og ukorrekt fremstilling av samfunnet gjennom kvantifisering og standardisering av det som i utgangspunktet er verdiladet, menneskelig atferd. Jan Ketil Arnulf hadde en lignende oppfatning av økonomiske strukturer da vi intervjuet han. Han viste til flere bøker skrevet av investorer, som tar for seg menneskets behov for forutsigbare modeller, men at historien viser til en samfunnsutvikling som beveger seg i rykk og napp. Å grave etter objektive sannheter og kausale forhold om mennesket kan i lys av dette gi et inntrykk av at Comtes opprinnelige søken etter det observerbare blir byttet ut med nye, vitenskapelige, men fremmedgjørende dogmer om målbarhet. Post-positivismen har utviklet seg som et resultat av kritikken mot den metodologiske varianten, og gir inntrykk av å ta med menneskelige faktorer som verdier, bakgrunnskunnskap og lignende. Allikevel er fortsatt jakten etter en "ekstern virkelighet" idealet, men at denne virkeligheten bare til tider kan skimtes gjennom forskerens subjektive begrensninger (ibid).

Den kvalitative tilnærmingen har flere strategier som gir plass til betydningen av subjektive fortolkninger, og som åpner opp for andre forståelsesmekanismer rundt et gitt fenomen. Konstruktivismen har blitt stående som en fellesbetegnelse på det som egentlig er flere relativistiske retninger, men felles for disse er et kvalitativt utgangspunkt. En åpenbar fordel med kvalitativ tilnærming er anerkjennelsen av menneskets subjektive bevissthet. Dette åpner opp for studier av spesifikke fenomener uten en påtvungen nødvendighet av generalisering til større populasjoner. Mennesker er forskjellige, situasjoner er forskjellige og derfor er møter mellom mennesker sjeldent like. En annen fordel er at såkalte objektive fakta ikke nødvendigvis forblir allmenngyldige, men heller produkter av individets- og samfunnets virkelighet, som må tolkes deretter. Disse faktaene kan forandres gjennom problematisering og kontekstualisering, for eksempel når medarbeideren stiller seg kritisk til verdensbildet lederen eller bedriften som helhet presenterer henne for. Ved å bruke sin- og andres sunne fornuft kan vedkommende ta grep om og skape sin egen virkelighet, myndiggjøre seg selv, og blir ansvarlig for påvirkningsfaktorene i sitt eget liv. Konstruktivismens grunnmur om at menneskers virkelighetsoppfatning er sosialt konstruert, men ikke mindre viktig av den grunn, åpner opp for forståelse og tolkning på bekostning av statistiske sannheter og naturlover.

Så hvordan trer denne kunnskapsteoretiske posisjonen frem i oppgaven? Betraktningene over spilte inn da vi diskuterte og vurderte deliberativ ledelse som fenomen. Hva slags utgangspunkt skulle vi starte med, og hvilke epistemologiske perspektiver bandt vi oss til med vår faglige bakgrunn? I utgangspunktet hadde vi et ønske om et blandet design, der vi kombinerte kvalitative dybdeintervjuer med et kvantitativt klasseromseksperiment for å ”måle” effektiviteten av deliberativ ledelse. Men i tillegg til at tidsperspektivet gjorde dette vanskelig, hadde vi enda større utfordringer med å operasjonalisere begrepet. Det fremsto for oss som ganske diffust, og inneholdt for mange potensielle verdiladede momenter til at det lot seg strukturere tilfredsstillende for et blandet design i denne omgang.

Et interessant sideblikk er at ledelse som sådan passer godt inn i debatten om episteme kontra doxa. Ledelse er, slik vi har definert det i teorikapittelet, en pendling mellom maktsymmetri og – asymmetri. Lederen og medarbeideren, læreren og eleven, treneren og spilleren må samarbeide om å skape sin felles virkelighet for å jobbe mot et felles mål. I denne prosessen blir man utfordret, forstått og involvert. I dette ligger en grunnmur om kunnskap i form av noe som skapes i relasjoner, og ikke bare som nøytrale, objektive og urørbare sannheter, der lederen sitter på nøkkelen til samfunnets gåter. Ledelse får dermed et deliberativt potensial. Gjennom den deliberative dialogen kan ledelse frigjøre både leder og ikke-leder fra sin

allerede ervervet kunnskap, og samskape ”ny” forståelse om et gitt fenomen. Det kan derfor se ut som om deliberativ ledelse til en viss grad betinges av et konstruktivistisk kunnskapssyn, slik vi postulerte øverst i avsnittet om epistemologi. Kvalitativ metode syntes derfor å være det fornuftige alternativet, uten at vi helt klarte å legge fra oss positivismens påvirkninger av den grunn, noe som kom til uttrykk i prosessen rundt valget av en foretrukket kvalitativ metode som vi skal gjøre rede for i neste avsnitt.

3.2 Valg av forskningsdesign

Vi møtte altså flere utfordringer vedrørende kvalitativt metodevalg. Fordi deliberativ ledelse ikke er et etablert begrep, men utviklet av oss inneholder det våre subjektive forventninger. Vi hadde derfor noen løse hypoteser og forventninger om hvor vi ville med dette, i tillegg til at vi hadde et ønske om å lage en teoretisk tilnærming til noe vi antok eksisterte i praksis. Kunnskap om pendlingen i maktdimensjonene er allerede etablert, men denne har ikke tidligere blitt sett i lys av vår teoretiske forståelse av Habermas’ teori om kommunikativ handling. Grounded theory ble derfor den metoden som lå nærmest vårt utgangspunkt. Robson (2002) definerer grounded theory slik i sin bok *Real World Research*:

(...) the main concern is to develop a theory of the particular social situation forming the basis of the study. The theory is “grounded” in the sense of being derived from the study itself. (s. 178)

Etter hvert ble det klart at det å gjennomføre en grounded theory-studie ville bli for omfattende. Ifølge Robson stilles det krav om å gjennomføre 20-30 intervjuer for å ”mette” begrepskategoriene, i tillegg til at datainnsamlingen og analysen skal foregå om hverandre. Vi innså at vi ikke hadde kapasitet til å gjøre dette innenfor tiden vi hadde til rådighet. Fem måneder er ikke tilstrekkelig for gjennomføring og bearbeiding av antallet intervjuer som er påkrevd for dette designet. Vi hadde heller ikke teorien helt klar fra start og brukte derfor en del tid på denne også.

Case-studie var vårt neste alternativ. Umiddelbart virket dette litt fjernt for oss, siden ønsket om å undersøke en teori var lagt ut på bordet. Case-studien er en velbrukt og godt etablert metode innenfor kvalitativ forskning, kanskje så velbrukt at begrepet har blitt litt ”ullent”. Robson advarer mot bruken av Case-studie:

Note that there is some danger in using a well-worn term like ‘case-study’, for all such terms carry ‘excess baggage’ around with them, surplus meanings and resonances from (...) previous usages. (s. 177)

Vår bekymring var ikke nødvendigvis bare over bruken av begrepet i seg selv, men mer utgangspunktet vårt i form av a priori-oppfatninger om hva deliberativ ledelse kunne bety som et teoretisk konstrukt. Vi hadde også et ønske om å gjøre antagelsene våre til noe mer konkret i form av en teori. Dette innebar at vi ikke så på deliberativ ledelse som bare en ”case”. I teoridelen over har vi blant annet forsøkt å vise at begrepet vårt nettopp kan betraktes i et mer teoretisk perspektiv enn den tradisjonelle oppfatningen av hva en case-studie skal undersøke, uten at dette går på tvers av våre epistemologiske betraktninger i avsnittene over.

Etter videre lesing om case-studier, har vi imidlertid skjønnt at advarselen som Robson kommer med kan brukes til vår fordel. Case-studier kan være mer enn studier av samtidssfenomener og enkelthendelser; de kan også brukes for å belyse teoretiske konstrukt. I tillegg har vi erkjent at ønsket om å konstruere en håndfast teori er et ambisiøst prosjekt som krever grundigere forarbeid og flere forutsetninger enn det vi har stilt opp med i denne omgang. Ved å bruke casestrategien kan vi i større grad konsentrere oss om deliberativ ledelse i en kontekst der vi mener det kan forekomme, i tillegg til at designet i case-studier er mer fleksible sammenlignet med grounded theory. Ved å studere det spesifikke håper vi å kunne forstå mer av den konteksten vi som lærere befinner oss i, og hvorvidt våre tanker om deliberativ ledelse stemmer overens med intervjusubjektenes tanker rundt deres egen ledelsesrolle. Det store bruksområdet til case-studien har dermed gjort at vårt prosjekt kan passe inn her allikevel. Igjen kan dette illustreres av Robson som sier at ”The case can be virtually anything (...) Case-studies are, then, very various” (s.180-181).

3.3 IntervjudeSIGN

Valg av intervjudeSIGN var forholdsvis enkelt. Casen skulle dreie seg om fenomenet deliberativ ledelse, og vi ville finne ut hvorvidt våre antagelser om dette hadde substans utenfor våre egne hoder. Gjennom et veldig strukturert intervju risikerte vi å gå glipp av for mange, potensielle perspektiver. En annen fare er at vi da bare ville få bekreftet våre egne forutinntatte synspunkter. Ved for eksempel å spørre noen om ”Synes du det er viktig å lytte som leder?”, eller ” hvor viktig er det for deg som leder å involvere dine ansatte?”, ville vi med stor sannsynlighet få svar som var speilinger av de ledelsesteorier vi har lest om, og som

er forutsetninger for hvordan en moderne leder skal være. Selv om ledende spørsmål også kan fungere som en validitetskontroll i et indirekte intervju, der disse kan stilles ved mistanke om informasjon som kanskje tildekkes, avhenger dette av intervjuets tema og formål (Kvale og Brinkmann 2009). Vi syntes imidlertid ikke at denne formen passet tilstrekkelig for vår undersøkelse i denne omgang, både fordi vi ønsket å kjøre en utforskende linje, og også fordi vår oppfatning er at en slik metode krever tydelige, definerte problemstillinger og et mer konkret tema enn det deliberativ ledelse var da. Et helt åpent, eller et semistrukturert intervju gir en mulighet for å se andre potensielt problematiserende perspektiver enn våre egne, og vi plasserer dermed deliberativ ledelse i en sårbar, men konstruktiv posisjon. Derfor laget vi en intervjuguide som i større grad inneholdt temaer enn spørsmål (se vedlegg 2). En ulempe med den åpne varianten er at svarene vi ser etter kan være vanskelige å få øye på, eller ikke-eksisterende. Dette kan imidlertid også være et uttrykk for at våre oppfatninger har behov for en revurdering. Kvale og Brinkmann (2009) advarer mot et for ustrukturert intervju:

Moderne forskningsintervjuer er (...) ofte for lange, og fylt med tomprat. Hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som allikevel er innholdsrike. (s. 173)

Vi ønsket som sagt ikke å gjennomføre korte intervjuer, men var allikevel opptatt av å ikke ende opp med intervjuer som havnet innenfor "tompratkategorien". Vi ble etter hvert enige om at det de samme forfatterne kaller det semistrukturerte livsverdensintervjuet, som innebærer "å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene" (ibid, s. 137), kunne passe for oss. Ønsket vårt om å forstå vårt eget begrep i lys av andres perspektiver passer godt sammen med denne intervjuformen, fordi intervjuerens mål er å forstå verden gjennom det den intervjuede forteller. Den åpne formen legger også til rette for å endre spørsmål og forandre på intervjustrukturen underveis i intervjuet. I vårt tilfelle forberedte vi temaer med forslag til spørsmål som vi prøvde å krysse av underveis i intervjuene. I noen intervjuer blir spesifikke temaer omhandlet i større grad, fordi personene vet mer om dette enn om andre temaer. Dette opplevde vi blant annet i intervjuet med Steinar Bjartveit, som hadde mange spennende synspunkter på Habermas' teorier, og vi valgte derfor å benytte oss av denne muligheten til å prøve ut våre egne forestillinger om Habermas.

Intervjuene våre kan også falle innenfor såkalte begrepsintervjuer. Kvale og Brinkmann mener at "spørsmålene i begrepsintervjuer utforsker betydningen av og de begrepsmessige

dimensjonene i sentrale uttrykk, så vel som deres posisjoner og innbyrdes forbindelser i et begrepsnettverk” (ibid, s. 163). Dette åpner opp for en større grad av analyse rettet mot intervjusubjektenes mulige kryssende oppfatninger om våre gitte temaer, og fører samtidig fokuset tilbake til begrepet, slik at intervjuene ikke bare består av deres livsverdensbeskrivelser.

Vi hadde på forhånd gitt intervjusubjektene våre informasjon i korte trekk om hva prosjektet vårt dreide seg om. Slikt sett hadde vi ingen skjult agenda, men startet allikevel alle intervjuene med å stille åpne spørsmål om ledelse for at subjektenes opprinnelige holdninger og tanker ikke skulle påvirkes nevneverdig av våre egne. Litt ut i intervjuene stilte vi mer spesifikke spørsmål der noen kanskje kan sies å være ledende, men som samtidig var ment å skulle utdype og spesifisere, samt bekrefte eller avkrefte våre umiddelbare fortolkninger av det den intervjuede hadde lagt frem.

I tillegg hadde vi en del utfordringer rundt intervjumetodikk knyttet til våre utvalgte subjekter. En del av disse kan omtales som elitepersoner som til en viss grad er vant til å bli spurt om sine meninger og tanker, samt intervjusituasjonen i seg selv. Maktforholdet i relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede kan bli forskjøvet på grunn av elitepersonens maktstilling (ibid). Vi opplevde interessante relasjonsforskjeller mellom oss og intervjusubjektene. Blant annet opplevde vi at maktforholdet i mye større grad var symmetrisk under intervjuene av lærere, trenere og næringslivsledere, enn det den var da vi intervjuet lederskapsteoretikere ved BI, antakeligvis på grunn av de sistnevntes tunge teoretiske bakgrunn. Det er rimelig å anta at dette til en viss grad har påvirket intervjuene, selv om vi på daværende tidspunkt prøvde å motvirke dette ved å sette oss inn i subjektenes bakgrunn, arbeid, meritter, interesseområder og lignende.

3.4 Utvalget

Som nevnt ble de forberedende intervjuene med UiO-ansatte viktige for oss, ikke bare med tanke på utvikling av et teoretisk fundament rundt og om begrepet deliberativ ledelse, men minst like mye fordi vi underveis fikk implisitte og eksplisitte råd om hvordan vi skulle dekke ulike perspektiver rent empirisk. At vi skulle sammenlikne samfunnsfaglærerrollen og lederskap i næringslivet var klart for oss på et tidlig tidspunkt, selv om formen på analysen ikke nødvendigvis var satt. Vårt primære utgangspunkt var tross alt å se på samfunnsfaglærerens rolle som leder i næringslivet. Jo mer vi dykket ned i materialet vi hadde

tilgjengelig og jo flere pilotsamtaler vi hadde, kom vi imidlertid etter hvert fram til at vi trengte ytterligere perspektiver enn fra klasserommet og kontoret. Dette ble spesielt trigget av at Dag Gjestland artikulerte det vi allerede hadde i tankene; trenere, og da spesielt for lag på høyt nivå kan gi oss perspektiver som både er kompatible og utfyllende. Vi antok samtidig at elementer ved trenerens hverdag som leder er fundamentalt annerledes enn hos en bedriftsleder eller en lærer. Ledelse, som alle andre relasjoner, lar seg vanskelig forklare i gitte, absolutte kategorier. Mennesker er forskjellige, situasjoner er forskjellige og derfor er møter mellom mennesker aldri like, de følger aldri en objektiv mal. De er kontekstuelle, og avhengige av enkeltpersoner og den dynamikken som oppstår i samspillet mellom dem. Det har derfor vært viktig for oss ikke å legge skjul på at vi subjektivt har valgt tre segmenter (lærere, trenere og næringslivsledere) som vi mener har overføringsverdi seg i mellom.

3.4.1 Avveininger rundt utvalget

Vi har foretatt en strategisk utvelgelse av intervjusubjekter. Vi satt opp en liste av kandidater og virksomheter vi fant interessante ut fra karriere, historikk, og for en del av utvalget, hvordan de fremstår i media. Utgangspunktet for et strategisk utvalg, er ”... the researcher’s judgement as to typicality or interest [og at forskeren derfor kan] satisfy her specific needs in a project” (Robson, 2002, s. 265). Til forskjell fra et representativt utvalg har ikke strategisk utvalg til hensikt å generalisere fra utvalg til populasjon (ibid). Tankene bak denne utvelgelsesmetoden er å strebe mot en dybdeforståelse, og tilføring av bredde gjennom ulike ledes perspektiver på ledelse.

Det finnes imidlertid noen utfordringer rundt dette. For det første må vi nok en gang anerkjenne og problematisere vår egen subjektivitet. Med våre preferanser om hvem som bør med i utvalget, står vi i fare for å velge intervjusubjekter vi tror vil bekrefte, fremfor å problematisere ideene og holdningene våre rundt ledelse. For det andre er flere medlemmer av utvalget profilerte medieskikkelser, og det kan generere et feilaktig inntrykk av dem både når det gjelder ”typicality [og] interest” (ibid).

Dette bekrefter viktigheten av å være klar over sin egen forforståelse slik at vi ikke har ”definert” oss ferdige på forhånd, hvilket kan føre til at vi ikke er åpne nok for alternative perspektiver både under intervjuene og i analysen. Det skal vanskelig gjøres å unngå dette helt. I tråd med den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtins teori om dialogisme er det mer enn den rene verbale talen som preger dialog mellom mennesker. En dialog formes av konteksten og i interaksjonen mellom deltakerne. I tillegg til det rent

verbale, trekker imidlertid Bakhtin på at også lytteren påvirker det avsender kommuniserer. Ytringen har altså en fullendelse i en mottaker (Bakhtin, 1998). Vi har prøvd å ta høyde for dette gjennom å intervjuere trenere vi antar har ulike syn på ledelse, og en annen tilnærming til feltet enn hva vi har. Samtidig tenkte vi at forskernes vitenskapelighet skulle ha en balanserende effekt. Det som dog var viktigst i den tidlige fasen da vi nettopp hadde utviklet et konsept rundt begrepet deliberativ ledelse, var pilotintervjuene. Vi trakk på en mangfoldig gruppe personer tilknyttet Universitet i Oslo, og som sagt var hovedhensiktene med disse samtalene å problematisere de tankene vi hadde generert oss i mellom, og å stake ut en videre kurs.

Hvor mange intervjusubjekter trenger vi? I følge Kvale og Brinkman (2009) er svaret enkelt; ”Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite” (s.129). Som nevnt er ikke det primære målet vårt å generalisere funnene til populasjonen, så derfor trenger ikke utvalget å være av større skala. Sammen med rammen for tids- og ressursbruk, gir ønsket om tilstrekkelig analytisk dybde oss kun anledning til et begrenset antall intervjuer. Vi har gjennomført intervjuer med de subjektene vi primært valgte, og supplert med nye dersom det underveis har dukket opp tips eller behov for vinklinger vi anser som interessante. Vi mener at utvalget vårt har gitt oss et godt innblikk i ledelse på tvers av profesjoner.

Videre har vi valgt å tilkjenne hoveddelen av utvalget med navn, mens lærerne forblir anonyme. Trenerne spesielt, men også representantene for næringslivet er profilert gjennom mediene. For det første er subjektene, med deres historie, karriere og roller interessante i seg selv. Som vi kommer tilbake til er det for eksempel et poeng at Henning Berg var i sin aktive fotballkarriere under ledelse av særdeles profilerte trenere som Egil ”Drillo” Olsen og Sir Alex Ferguson. Dette er for øvrig en av grunnene til at vi omtaler deltakerne som subjekter, ikke objekter eller informanter. Argumentene gis noe mer konkret preg, tyngde og aktualitet når vi kan relatere navn til konkrete eksempler, og dermed blir det mer riktig for oss å omtale disse som subjekter. Leseren kan med større sannsynlighet ha mulighet til å relatere seg til innhold og refleksjoner. Som nevnt er det en viss fare for at vi tillegger subjektene holdninger ut fra den forhåndskunnskapen vi har om subjektene via media, og at vi derfor tolker utsagn ut fra egne forutinntatte holdninger. Det gjør det desto viktigere å offentliggjøre navnene, siden det også innebærer at de må verifisere utsagn og våre tolkninger. Tolkningene vil således styrke sin troverdighet og validitet.

Hvorfor er ikke elever, lærer og medarbeidere med i utvalget? Flere av intervjusubjektene våre nevnte dette. Henning Berg tilbød oss ”fri” tilgang til spillerne sine som satt i rommet ved siden av. Han sa at ”... en ting er hva jeg sier om ledelse, men det er min opplevelse av det, det ville vært vel så nyttig for dere å få det fra andre siden”. Dette er selvsagt et svært godt poeng. I startfasen vurderte vi blant annet klasseromsobservasjoner og elevintervjuer for å undersøke eksistensen av deliberativ ledelse. At vi valgte det bort, har mest med rammevilkår å gjøre. Som et utgangspunkt fremstod det derfor mest hensiktsmessig å snakke om ledelse med ledere. Vi kunne gått bredt ut og inkludert begge leirene, men det hadde i for stor grad gått på bekostning av dybden. Elev-, spiller- og medarbeiderperspektivet blir en naturlig videreføring av forskningen på emnet.

I det følgende tar vi for oss utvalget fra de tre segmentene og de betraktningene vi gjør oss rundt valget av intervjusubjekter.

3.4.2 Ledere i næringslivet

Av subjekter fra næringslivet har vi valgt å legge vekt på ledere med et overordnet ansvar for større selskaper. Det var et poeng for oss å intervju en leder på direktørnivå med direkte ansvar for selskapets drift, resultater og utvikling. Vi hadde en idé om at disse lederne betrakter ledelse fra et større perspektiv enn ledere for mindre enheter, nettopp fordi virksomheten er så omfattende. Vi ser for oss at jo større enheten er, jo mer kompleks er prosessen og implementeringen av visjoner og målsetninger. Minst like viktig var det for oss å få til en samtale med en direktør for personal eller Human Resources (HR). Det var flere grunner til det. For det første er vi interessert i det mellommenneskelige spillet som skjer i en ledelsessituasjon, og hvor dette plasserer våre ideer om deliberativ ledelse. Vi erkjenner at HR ikke bare dreier seg om mennesker, men også om bunnlinje. På den andre siden ligger antakelsen om at HR kan gi oss verdifulle innspill på hvordan mennesker gjennom egenskaper, ferdigheter og samspill kan ledes slik at økt profitt blir et av resultatene. Det foreligger også en idé der om at HR-ledere i større grad enn ledere for spesifikke enheter innehar et mer overordnet ledelsesperspektiv for virksomheten, og at muligheten for betraktninger om ledelse på et mer abstrakt nivå var større. Vi erkjenner at personalavdelinger i mange bedrifter i utgangspunktet har det administrative ansvaret som lønnsutbetalinger, skattetrekk og pensjoner. Likevel antok vi at det for mange bedrifter er naturlig å trekke inn HR i arbeidet med visjoner og målsetninger. Vi ville forsikre oss om at intervjuobjektene fra dette segmentet er eksplisitt involvert i ledelse.

Litt ut i prosessen innså vi at alle perspektivene fra de forberedende intervjuene var forankret til Universitetet i Oslo, og at det kunne være nyttig å få innspill fra andre utdanningsinstitusjoner som også driver med forskning og utdanning innenfor ledelsesfeltet. Forskere og forelesere fra Handelshøyskolen BI var av interesse for oss fordi vi antok at de kunne bidra med en annen, kanskje noe mer instrumentell tilnærming til bedriftsledelse. I tillegg til at intervjusubjektene fra BI selv har en lærerrolle på instituttet har begge etablert egne firmaer og vært i næringslivet selv.

Kirsten Haune er HR-direktør (Group Vice President of HR & OD) i shippingselskapet Wilh. Wilhelmsen ASA (WW). Det verdensomspennende rederiet er et av Norges mest kjente og har i dag totalt ca 445 kontorer og 16000 ansatte verden over. Hun har vært ansatt i Wilhelmsen siden 1967 og har i over 20 år vært leder for HR i selskapet. Det har skjedd mye disse årene, og i tillegg til finanskrisene som med jevne mellomrom har oppstått i det globale markedet har fusjoner og oppkjøp representert utfordringer for en HR-ansvarlig i virksomhet på størrelse med denne. Wilhelmsen og Haune er svært interessant for oss fordi bedriften har vært igjennom flere store kriser de siste tiårene. WW mistet et femtitalls medarbeidere i Partnair-ulykken i 1989¹, var i hele verdens søkelys under Tampa-saken i 2001 og ved forliset av "Tricolor" i 2002. Bedriften har høstet stor anerkjennelse for krisehåndtering, og Kirsten Haune har vært en nøkkelperson i disse prosessene. Hun sitter med andre ord på betydelig ledelseserfaring.

Robert Darre-Nilsens tittel er Vice President for Emerging Solutions i EDB Ergo Group, som er et av Nordens ledende IT-selskaper. Med sine drøye 10.000 ansatte verden over har EDB Ergo Group en omsetning på over 13 milliarder kroner. Robert er direktør og har et anselig lederansvar for resultater og forvaltning av menneskelige ressurser i en IT-bedrift av betydelig størrelse.

Dr. Psychol Jan Ketil Arnulf er førsteamanuensis på institutt for ledelse og organisasjon ved BI og er opprinnelig psykolog. Han har jobbet med å utvikle ledere i en årrekke, blant annet i Kina. Han forsker på temaer rundt ledelse og har publisert en rekke artikler om dette. Arnulf driver også en privat praksis som tilbyr psykologiske fagtjenester.

Steinar Bjartveit har også bakgrunn som psykolog, er høyskolelektor II på BI og har vært medforfatter på flere bøker som omhandler ledelse og organisasjonsteori. Hans nest siste

¹ 8. September 1989 mistet over 50 Wilhelmsen-ansatte sitt liv i den såkalte Partnair-ulykken, et flyhavari i Skagerak, rett utenfor Hirtshals i Danmark.

utgivelse, *Makt og verdighet; perspektiver på ledelse*, blir brukt som kilde i denne oppgaven. Bjartveit er medgrunnlegger av konsulentfirmaet B&E AS, som jobber med lederutviklingskonsepter i Oslo, Firenze, Roma, Venezia, London og Troja.

3.4.3 Trenerne

At det er fellestrekk mellom treneryrket og næringslivsledelse, er allerede etablert kunnskap. Å se det i sammenheng med samfunnsfaglærerens rolle i klasserommet derimot, er kanskje ikke så vanlig. Hvilke antakelser lå til grunn for at vi valgte en så liten yrkesgruppe? På tross av alle likhetene inneholder treneryrket på toppnivå grunnet sin natur kanskje den mest direkte form for ledelse. Resultatene er umiddelbare. Det blir delt ut poeng hver søndag, og allmennheten har en tendens til å bruke tabellen som målestokk for god eller dårlig ledelse. Vi har for øvrig to landslagstrenerer i utvalget. De har også en spesiell situasjon i og med at de blir målt ut fra noen få kamper i året. Trenere må forholde seg til eksterne pressgrupper på en annen måte enn de fleste ledere eller lærere. De blir evaluert umiddelbart, enten gjennom ”eksperter” i studio rett etter kampen, i avisen dagen etter eller av fornøyde eller misfornøyde tilhengerskarer.

Samtidig vet vi at de fleste trenere må tenke lenger enn til neste kamp i ledelsesarbeidet sitt. Vi var interessert i betraktninger rundt hva som er viktig for å få et lag til å fungere, enkeltspillere til å blomstre og for å oppnå resultater på sikt.

Henning Berg er en av Norges mest meritterte fotballspillere. Han rakk å få meg seg 100 landskamper og tre sluttspill for Norge før han la opp som spiller. Han var den første nordmannen til å vinne den engelske serien og han var verdens dyreste forsvarsspiller da han gikk fra Blackburn til Manchester United i 1997, en klubb han vant serie og Champions League med. Han har hatt nøkkelroller under svært profilerte trenere som Egil ”Drillo” Olsen og Sir Alex Ferguson. Som en del andre fra den samme generasjonen landslagsspillere gikk han rett fra en aktiv spillerkarriere til topptreneryrket. Han trente FC Lyns herrelag mens de fortsatt var i eliteserien, før han ble hentet til Lillestrøm.

I motsetning til Henning Berg har **Tom Nordlie** ikke spillererfaring på høyt nivå, men omfattende trenererfaring fra de tre øverste nivåene i norsk fotball. Selv om media ofte fremstiller Nordlie som kontroversiell, nyter han anerkjennelse for en spesiell evne til å få mennesker til å yte.

I tillegg er Nordlie opprinnelig lærer, men jobber i dag som salgssjef i næringslivet. Han holder også foredrag om ledelse. Han har med andre ord erfaring med ledelse både som trener, næringslivsleder og som lærer, hvilket gjør han til en svært interessant samtalepartner for denne oppgaven.

Eli Landsem er den mestvinnende treneren i norsk kvinnefotball, blant annet som trener for Askers kvinnelag. Hun var også den første kvinnelige treneren med ansvaret for et senior herrelag i de øverste divisjonene. I dag er hun landslagstrener for kvinnelandslaget, og er under Marit Breiviks vinger i Olympiatoppen. Under pilotintervjuene ble Marit Breiviks lederstil trukket fram som en naturlig link til den deliberative ledelsen. Eli har også arbeidet som lærer, og har blant annet vært sportssjef ved Wang Toppidrettsgymnas.

3.4.4 Lærerne

Intensjonen med å inkludere lærere i utvalget fremstår for oss som åpenbar. Det er i undervisningsøyemed vår begrepseksplorering startet, oppgaven er didaktisk vinklet, og det er denne sjangeren vi først og fremst skriver for. Opprinnelig ønsket vi oss helst lærere med en samfunnsfagdidaktisk master, siden vi har hentet grunnlaget for deliberativ ledelse fra faglitteratur på dette studiet. Vår forestilling var at lærere med denne bakgrunnen hadde best grunnlag for å kunne reflektere rundt dette. Etter en mengde utsendt mail, fikk vi ikke tak i en eneste som hadde tilsvarende bakgrunn som oss. Vi utvidet derfor kategorien til å inkludere lærere med en mastergrad i humaniora, og som underviste i samfunnsfag på videregående. Det viste seg allikevel å være overraskende vanskelig å få tak i lærere gjennom formelle forespørsler, så de to lærerne som vi har intervjuet, er blitt rekruttert via vår egen bekjentskapskrets. Det er imidlertid ingen av oss som har en personlig bekjentskap til noen av disse.

Lærer 1 har hovedfag i norsk litteratur, i tillegg til mellomfag i historie og samfunnsfag. Han er i dag lærer ved en videregående skole på vestkanten av Oslo.

Lærer 2 er statsviter og underviser både i sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter og historie ved en skole øst for Oslo.

4.0 Intervjuene

I det følgende kapittelet oppsummerer vi meningene som kom frem under intervjuene med utvalget. For å trekke ut disse, er det foretatt en meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2009) av det transkriberte materialet.

Kategoriseringen av intervjuene følger samme fordeling som vi har beskrevet over, slik at hver enkelt persons meninger kommer klart frem. Lærerne er anonyme og omtales som lærer 1 og lærer 2. Hvert intervju er innordnet i fire hovedkategorier; ledelse, maktpendling, utvikling av ferdigheter og læreren som leder. Det blir da enklere å trekke paralleller til drøftingskapittelet, som er inndelt på samme måte. I intervjuet med Steinar Bjartveit har vi lagt til en kategori om Habermas, da han hadde mange interessante betraktninger rundt teorien om kommunikativ handling.

4.1 Næringslivslederne

Som nevnt var det viktig for oss at intervjusubjektene fra næringslivet hadde stillinger på direktørnivå eller tilsvarende, fordi vi antok at sjansen er stor for at disse er med og trekker de store linjene for virksomhetens visjoner, målsetninger og kultur, samt at de er ansvarlige for resultater og bunnlinje. Dessuten har vi intervjuet ledelsesforskere fra BI i håp om at de skal kunne binde sammen det teoretiske og det praktiske.

4.1.1 Kirsten Haune

4.1.1.1 Ledelse

Da vi spurte Kirsten om hva som karakteriserer en god leder, svarte hun at ”lederskap er kunnskap nok og trygghet nok om fag og om hvordan de [firmaet man jobber for] ønsker at du som leder skal opptre”. For henne har altså lederskap blant annet et kontekstuellet preg; man må tilpasse seg situasjonen man er i. Likevel vektla hun også mer generelle lederprinsipper. ”Man må lytte og involvere som leder, men noen ganger må man skjære gjennom. Å være tydelig på det er en forutsetning for godt lederskap. Hvis man ikke setter grenser vet ikke andre hvordan de skal oppføre seg”. Videre sa hun også at ”det er viktig for en leder å ikke ha personlig prestisje i en sak. Man får gjort mer hvis man ikke er så opptatt av hvem som får æren for det. En leder skal ha stolthet, men ikke for egen person”. Bildet av en tydelig leder med autoritet, men som legger vekt på å involvere sine ansatte i avgjørelser, og som setter

firmaets interesser foran sine egne, utgjør for Kirsten en slags idealleder. Dette bildet bygges opp under av hennes kommentar senere i intervjuet om hva en dårlig leder kjennetegnes av;

(...) dårlig lederskap karakteriseres av kontroll og kontrollbehov. For mye kontroll skaper frykt for ikke å levere, og det kan begrense leveransen på lengre sikt (...) En god leder lar andre være innovative. Det er innovativt i seg selv å la andre være det. Samtidig må du klare å ta tak hvis det ikke leder noe sted hen.

En leder må altså stole på at de ansatte klarer å levere uten at hun/han kontrollerer hver minste avgjørelse, samtidig som du som leder både skaper rammer som ansatte selv kan jobbe innenfor, forutsatt at klare mål er satt, men også si ifra hvis friheten du gir ikke skaper resultater.

4.1.1.2. Maktpendling

Selv om denne kategorien beveger seg over i den forrige om ledelse, har vi valgt å skille den ut fordi denne i større grad er ment som en spesifisering innenfor et begrep om ledelse, og stikker seg ut som et viktig element i våre antagelser om en deliberativ ledelsesmodell. Da vi spurte Kirsten mer spesifikt om pendlingen mellom maktsymmetri og – asymmetri, tok hun aller først opp utfordringer rettet mot det å være en internasjonal bedrift og kulturforskjellene som oppstår av den grunn. Wilh. Wilhelmsen har, gjennom tilbakemeldinger fra omfattende miljøundersøkelser, utarbeidet fem verdier som skal være ledende for alle ansatte.

Det kan være vanskelig å tilpasse og implementere alle disse fem verdiene likt når man består av 14 ASer spredt rundt hele verden. Verdiene blir forsøkt implementert gjennom et e-læringsprogram og blir målt konkret hos alle selskaper.

De fem verdiene er; Customer centered, Empowerment, Teaming and Collaboration, Learning and Innovation, og Stewardship. Kirsten trekker frem empowerment som den verdien hun synes er viktigst, og den innebærer "... at du gir de ansatte så klare rammer og så mye fritt spillerom at de kan ta avgjørelser der og da". Som et eksempel på dette, nevner hun konflikten som pågikk i Egypt på intervju tidspunktet, der Wilhelmsen har mange ansatte. For Wilhelmsen er det viktig at de lokale lederne der tør å ta avgjørelser på egen hånd, fordi de i utgangspunktet kjenner forholdene best, og derfor vet hva de skal gjøre når. Det nytter ikke hele tiden å måtte ta kontakt med ledelsen i Norge, fordi man selv ikke føler seg bemyndiggjort til å ta avgjørelser. Denne myndiggjøringen er derfor sentral i en så stor bedrift som det Wilhelmsen er. Samtidig sier Kirsten at

(...) kulturelle forskjeller gjør at man ikke kan ha samme lederstil overalt (...) pussig nok så er de mer vant til å bli målt i Asia og ute [andre steder i verden] enn vi er. Vi [i Norge] er redde for å si at du møter ikke forventningene, men der ute er det helt dagligdags (...) I Norge kan vi ha en tendens til å nesten forstå hverandre i hjel.

Kirsten opplever altså at de kulturelle rammene påvirker leder-medarbeiderrelasjonen, men vektlegger på en annen side andre resultater fra undersøkelser som Wilhelmsen har utført; ”Samtidig så har Wilhelmsens spørreundersøkelser vist at de ansatte stort sett har de samme verdiene som driver folk. Det er feedback, å bli sett og hørt, samt å ha ganske tydelige rammer å jobbe innenfor”. Igjen kan vi se at hennes synspunkter pendler mellom et syn på ledelse som noe kontekstuellt og en forestilling om at det også eksisterer noen generelle retningslinjer.

4.1.1.3 Utvikling av ferdigheter

Da vi spurte Kirsten mer spesifikt om hva som er viktig for utvikling av ferdigheter hos medarbeidere svarte hun først at ”for mye hierarkisk struktur kan hindre kreativitet og prestasjon. Firmaet har et ansvar for å skape en trygghet som fremmer en prestasjonskultur”. Videre, med bakgrunn i at vi viste til en artikkel i A-magasinet datert den 10. september 2010, der forskning viser at man for første gang har registrert et fall i kreativitet, la hun til; ”kreativiteten kan ha sunket på grunn av finanskrisa, som har ført til mindre satsting på usikre produkter, og en større kontroll på nye produkter på grunn av dårlig økonomi”. Her trekker hun altså veksler på systemiske strukturer fremfor et individperspektiv, men kontrollmomentet, som hun mener karakteriserer dårlig lederskap, blir trukket frem som medvirkende årsak. For mye kontroll mener hun derfor kan være begrensende for utvikling av kreativitet. Det er også interessant å merke seg at hun sidestiller kreativitet og prestasjon. Et annet interessant moment som hun trakk frem i forbindelse med utvikling av ferdigheter var; ”hva pleier man [lederen] å gjøre? Jo sette sammen team som ligger nærmest og som er likest, i stedet for å sette sammen personer som utfordrer hverandre”. Dette vil, ifølge Kirsten, føre til at ferdighetsutviklingen kan utebli. Som en følge av dette trekker hun igjen frem viktigheten av at lederen ”... tør å skjære gjennom og trekke ut essensen”. Kirsten anerkjenner dermed også styring som viktig for ferdighetsutvikling.

4.1.1.4. Læreren som leder

Da vi startet arbeidet med masteroppgaven, var et av spørsmålene vi ønsket svar på hvorvidt samfunnsfaglæreren var godt egnet til ledelse utenfor skolen. Det er ikke alle intervjusubjektene våre som har grunnlag for å svare på dette, så vi håper å kunne vurdere dette indirekte i analysen. Kirsten hadde ingen spesielle betraktninger akkurat når det gjaldt samfunnsfaglæreren, men så da vi kom inn på temaet at ”i noen segmenter rekrutterer man lærere i større grad enn andre; kommunikasjon og HR-spesielt, men at det kan være litt vanskelig, og noe av grunnen er at det er vanskelig å lokke lærere inn i næringslivet, fordi de får en helt annen arbeidsdag, et helt annet arbeidsår”. Men hun gav altså uttrykk for at lærere og pedagoger, på et generelt grunnlag, blir ansett som attraktive innenfor visse områder i næringslivet, og nevnte som eksempel at den tidligere informasjonsdirektøren i Wilhelmsen har bakgrunn som lærer.

4.1.2 Robert Darre-Nilsen

4.1.2.1 Ledelse

Robert hadde klare meninger om ledelse. Da vi tidlig i intervjuet spurte om hva han legger i det å være en god leder, svarte han at ”det er veldig mange faktorer som utgjør en god leder, men nøkkelordet er motivasjon av medarbeidere og å få de til å trekke i samme retning”. Samtidig la han til at han tror det er veldig mye likt mellom ledelse i næringslivet og treneryrket. For å begrunne dette viste han til et foredrag med Egil Olsen han hadde deltatt på, der han kjente igjen de fleste prinsippene, bare at det ble brukt litt andre terminologier enn det han er vant til.

Hans ideal er en coachende lederstil. I dette legger han bildet av lederen som en veileder. ”Du må få folk til å jobbe for deg, ikke på kommando, men ved at du delegerer ansvar, at du motiverer dem og at de har det som trengs for å løse oppgavene som er deres ansvar”. Men han la også kjapt til at en coachende lederstil også inkluderer ”... å legge klare rammer som medarbeiderne kan jobbe innenfor”. For Robert innebærer dette blant annet å lage tydelige definisjoner av arbeidsoppgaver i form av rollebeskrivelser. Da vi spurte han om det er vanskelig å motivere medarbeidere svarte han først at

(...) som leder er det viktig å tenke menneskelig. Hva ville du selv blitt motivert av? Det er egentlig ikke hokus pokus og en annen verden, så jeg føler selv at hvis jeg er usikker på hva jeg skal gjøre som leder, prøver jeg å sette meg inn i situasjonen og tenke; hva ville jeg selv ønsket? Jeg tar litt utgangspunkt i meg selv.

I tillegg presiserte han at det å gå foran som et godt eksempel og å være lyttende og åpen har mye å si, samt at "... mennesker er plassert på rett sted og at de har de forutsetninger de trenger for å gjøre jobben sin". Dette brakte han til en annen lederkvalitet som han la mye vekt på; evnen til å kunne skille forskjellige personligheter fra hverandre, samt å sette disse forskjellige personlighetene sammen på en god måte, betinget av oppgaven som skal løses. Slik vi ser det, legger derfor Robert også vekt på situasjonsbasert ledelse.

4.1.2.2 Maktpendling

Som nevnt er Robert tilhenger av en coachende lederstil, og han la også til at dette ofte innebærer et ideal om en svakt styrende holdning. Men han la også til;

(...) men går brannalarmen, så nytter det ikke å være svakt styrende, da må du få folk ut. Og sånn er det også når du leder et stort område, der du må ha klare føringer og ha en stø kurs hvor du er sterkt styrende, men hvor du da hele tiden prøver å oppnå målene dine ved å være coachende.

Han anerkjenner altså, i likhet med Kirsten, at styring er en naturlig del av det å være leder. Som eksempel nevner også han utfordringene som er knyttet til det å ha mange ansatte i utlandet, i dette tilfellet India, og utfordringene som følger med kulturforskjellene. De kan i mindre grad gi ansatte de samme frihetsgradene som det de gjør med ansatte i Norge. Likevel poengterer han også at ansatte i India og Norge ikke er så forskjellige på et menneskelig plan. De har hatt stort hell med å bedre samarbeidet mellom norske og indiske ansatte ved å legge til rette for sosiale, medmenneskelige settinger, der de ansatte møtes på et "likeplan" der de "prøver å droppe hierarkitankegangen". I slike situasjoner kan det virke som om en litt sterkere grad av styring er nødvendig. Samtidig understreker han at for mye styring ikke er bra;

(...) Som leder så må man snakke et språk som er forståelig, men samtidig kanskje holder det på et mer strategisk nivå, eller i hvert fall de store linjene og de store målene, og heller prøver å skape veien til målet fritt. Det kan lykkes bedre da, enn å være superkonkret på det nære, for da strammer du inn for mye.

Robert er også opptatt av verdier som en meningsskapende del av resultatoppnåelse. Han forteller om flere konkrete situasjoner og utviklingsstrategier som bedriften hans registrerer. Disse går i hovedsak ut på at ledelsen setter en agenda, som for eksempel kan være å legge til rette for workshops der de ansatte skal være med på å foreslå løsninger for kontinuerlig

forbedring av bedriften; ”Hva skal vi gjøre for å lykkes? Hva gjør kunden fornøyd? Hva er rett pris og rett kvalitet og så videre”. Her presiserer Robert at han må holde seg helt i bakgrunnen med tanke på styring, hvis ikke kan initiativet fort dø ut. I tillegg er de ansatte med på å utarbeide verdier for bedriften som ikke går like direkte på resultatoppnåelse. I forbindelse med at Ergo group har slått seg sammen med EDB, som var Norges største IT-firma, er de i ferd med å utarbeide et verdisett der ledelsen har foreslått ord som de ansatte skal komme med stikkord til hva de skal inneholde. Empowerment er, i likhet med Wilhelmsens verdier, en av disse.

4.1.2.3 Utvikling av ferdigheter

Da intervjuet pendlet over til ferdigheter, trakk Robert på nytt opp en leders evne til å skille ut og sette sammen ulike personligheter i en gruppe, og at dette er avgjørende for ferdighetsutviklingen. Han mener at selv om gruppesammensetningen alltid vil være betinget av det spesifikke målet man ønsker å oppnå, er det alltid viktig med en blanding av personlighetsprofiler. I tillegg nevnte han, i likhet med blant annet Henning Berg og Tom Nordli, at man ikke nødvendigvis oppnår de beste resultatene ved å sette sammen de mest ressurssterke individene.

Et typisk kjennetegn ved personer med superressurser, er at de for eksempel ofte er utålmodige og rastløse, og da er det viktig å putte inn et medlem i gruppa med et lavere ambisjonsnivå som kan demme opp for dette (...) En vellykket gruppe kjennetegnes av godt samhold, av å levere de resultatene man forventer, og du ser at det er motivasjon tilstede. Du merker det nok best på stemningen og på resultat, og at de som er med opplever utvikling og mestring.

Da vi var inne på temaet resultater, spurte vi om Robert, og Ergo group som bedrift, noen gang setter resultatene litt til side, for å fokusere på samhold i medarbeidergruppa? Da reiste Robert seg, gikk bort til et whiteboard og tegnet en trekant med henholdsvis eiere, kunder og medarbeidere på hver sin side. Deretter forklarte han at en bedrift alltid vil ha disse tre forutsetningene for å eksistere, og alle må holdes fornøyd.

Jeg tror ikke det er nødvendig å droppe fokuset på resultatene, men heller fokusere på måten man formidler et budskap på, da gjør det at du fint kan ivareta alle disse tre. Det er veldig sjeldent at du må ofre noen av disse forutsetningene. Da er det mer krisesituasjoner, stunts man må gjøre for å snu helt om på ting

Roberts svar var altså nei, man setter aldri resultataspektet til side for kun å bruke krefter på de ansatte. Videre sa han også at tilfredsheten til disse tre gruppene viser seg å henge sammen, fordi medarbeidere også er veldig opptatt av resultatoppnåelse. Han brukte idrett som metafor for å vise at næringslivet har noe av den samme mentaliteten. Dropper man vektleggingen av resultater, mister virksomheten samtidig litt av sitt eget eksistensgrunnlag. En bedrift må tjene penger for å overleve. I likhet med idrettsverdenen blir også medarbeiderne motivert av resultater.

4.1.2.4 Læreren som leder

Helt på tampen av intervjuet spurte vi Robert om han hadde noen tanker rundt lærerens rolle og en eventuell sammenligning av næringslivslederen og læreren. Robert ga ikke uttrykk for konkrete erfaringer med denne problemstillingen, men hadde likevel et par interessante refleksjoner rundt dette. Det første han sa var; ”Pedagogikk er evnen til å lære bort og evnen til å informere, dette er helt sentralt for ledere i næringslivet også”. Han sa også at ”... hele hensikten med å gå på skole er jo å oppnå konkrete mål”. Dermed ga han tydelig uttrykk for at han ser fellestrekk mellom lærer og næringslivsleder. Men han pekte også på noen viktige forskjeller; elever er som regel dårligere motivert enn medarbeidere. Dette har sammenheng med at elever i stor grad føler at de ikke er på skolen frivillig, selv på videregående.

4.1.3 Jan Ketil Arnulf

4.1.3.1 Ledelse

Intervjuet med Jan Ketil Arnulf gav oss mye å tenke på om ledelse som begrep. Han presenterte teorier og definisjoner, samt utdrag fra hans egen forskning, som var ukjente og potensielt omveltende for deliberativ ledelse. Jan Ketils første respons da vi spurte han om ledelse, var at ledelse som begrep er mytebelagt. Selv om vi ikke snakket spesifikt om dette i intervjuet, kommer dette utsagnet fra hans egen forskning, der 784 studenter og ledere ble intervjuet om hvilke egenskaper nordmenn mener at ledere bør ha. Dette materialet førte til konstruksjonen av fem heltetyper som representerer forestillinger om hvordan ledere bør være. Vi skal ikke gå nærmere inn på disse nå, men dette mytebildet kan ses i relasjon til historikken knyttet til ledelse som Jan Ketil ga oss en grundig innføring i.

Ordet lederskap er, ifølge Jan Ketil, bare mellom 50 og 150 år gammelt og stammer fra aksjeselskapet som konstruksjon. Det ble i utgangspunktet til for å skape en avlaster for eierne av disse;

(...) aksjeselskapet som konstruksjon er laget for å minimere risikoen til eieren. Eieren tar ut pengene sine og selger deler av bedriften til andre og tar ut og fortsetter å investere andre steder. Så hvis du ser i norsk næringsliv i dag, så vil du finne at ordet ledelse er et utrolig mangslungent ord som involverer alt og ingenting. Og veldig mange av de såkalte lederne er egentlig eiere. Men når du er eier, så slutter du egentlig å interessere deg så mye for folk, fordi du har nok å gjøre med dine egne økonomiske disposisjoner. Du eier altså andeler av selskaper rundt om og det eneste du egentlig, hvis du skal være veldig nøktern, er interessert i er at andelene dine gir deg den avkastningen du ønsker deg.

Dette utsagnet utgjør i følge Jan Ketil den opprinnelige definisjonen på ledelse. Konsekvensen av dette, som han la særlig vekt på, er at denne definisjonen betinges av et ekstremt fokus på instrumentalitet og resultatfrembringning. En motsetning til dette er lederskikkelsene i samfunnet før aksjeselskapets tid. Dette var roller som prest, kaptein, lærer, eller bonde. Et viktig poeng her er at innehaverne av disse rollene var tradisjonsbærere, men også at

(...) alle ledelsesstrukturer i hele verden frem til midten av 1800-tallet var statiske, bransjeavhengige og kontekstbestemt. Hvis du ble biskop så var da teologisk fagkompetanse og kompetanse i kirkens maktforhold og din evne til å være tilstede der, altså så knytta i hverandre at hvis du var en fyllik, så skulle du være bra håpløs før du mista jobben (...) Moderne ledelse er ute etter en ting: å få resultater.[Dette fører til at] god og dårlig ledelse egentlig bare er styrets [eiernes] tanker om hvorvidt resultater er oppnådd eller ikke.

Jan Ketil la også mye vekt på at det å oppnå suksess som leder ikke behøver å være avhengig av personlige kvaliteter, snarere tvert imot. Han mener at pressen er flink til å trykke historier om ledere som har oppnådd suksess, og at denne suksessen blir betraktet som en følge av individets egenskaper. Dette henger sammen med mytebildet folk har om lederrollen. Suksess kommer tvert imot som regel av ytre omstendigheter som man ikke kan kontrollere. For å eksemplifisere, viser han til flere bøker som er skrevet av kjente investorer. De fremstiller et bilde av en verdensøkonomi som forandrer seg i "... dramatiske skift og sprang, og er relativt ikke-predikerbar". Poenget hans er at dette går på tvers av økonomiske modeller og bedrifters regnskap som alltid ser lineære ut, samtidig som den ikke-predikerbare modellen er vanskelig for folk å forholde seg til. Jan Ketil bruker ordet "støy" for å forklare folks trang til å høre på såkalte suksessledere. Vi bombarderes av motsigende informasjon om for eksempel hvordan

det er lurt å plassere pengene våre, og denne informasjonen forandres fortløpende. Hvis man har plassert penger et sted vil man for eksempel daglig møte på ”støy” som forteller deg at du har tapt penger, selv om du kanskje på lang sikt allikevel vil tjene på den samme investeringen. Det viktige her er imidlertid at støyen, som i denne omgang fører til tap, gjør fryktelig mye mer vondt enn en eventuell gevinst. De fleste blir derfor sterkt påvirket av slik støy,

(...) og når folk konfronteres med alarmerende info hver dag, hva skjer da? Jo, de ser til troverdige personer som snakker i tidens fremherskende retorikk (...) en representant for en eller annen eksisterende maktstruktur (...) så setter du alle pengene dine i en .com, og så er du med når bobla sprekker.

4.1.3.2 Maktpendling

Da vi etter hvert spurte mer spesifikt om hva slags tanker Jan Ketil hadde om maktpendling, svarte han først at dette i utgangspunktet ga mening til betraktningene rundt ledelse. Deretter fulgte en avklaring og skillet mellom styring og ledelse, som han mener ennå ikke er godt nok utviklet her i Norge. Skillet mellom styring og ledelse vokste frem på 20-30-tallet i USA og kom etter hvert til Europa;

(...) styring er alle målbare organisatoriske beskrivelser og rutiner som gjør at det er personuavhengig hvem som gjør det. Styring er kokeboka for hvordan en rutine eller en bestemt produksjonsprosess skal foregå best mulig.

Styring, eller administrasjon som han brukte som et synonym, er blandet inn i ledelsesbegrepet. Jan Ketil satte opp et eksempel om skolesystemet;

(...) man setter opp noen måltall for en prosess, så allokere du ressurser: for eksempel klasserom, elevtall, antall lærere, lærebøker, læremidler og så videre, og så er du egentlig ferdig. Så får du noen styringskriterier, altså hvor mange dager man har lov til å være borte, alle sånne prosesskriterier på hvordan denne prosessen skal gå, med pp-tjenesten som en slags kvalitetssikrer, særlig når det gjelder de elementene som av en eller annen grunn ikke passer inn i prosessen - og så kjører vi. Og da er det egentlig meningen at når dette forlater departementet, så skal det bare skje det samme med alle. Hvis det skjer noen skandaler eller noe går galt, så er det fordi skolestyret har tilsatt feil rektor, så da må man bytte ut rektoren. Dette her er managementtankegangen, altså du får et system som drives og parametre for å måle at man er på riktig vei.

Videre sa han at svakheten ved styringsprinsippet er at den tar for seg en ideell og statisk verden, og det er her skillet mellom styring og ledelse kommer inn. Ledelsesbegrepet er ment å skulle lage en bro mellom den ideelle verden og slik verden faktisk er, og dreier seg derfor om å påvirke dynamiske og ”avvikende” elementer. Dette skillet gjør ledelsesdefinisjonen litt klarere, men samtidig ser vi at det fortsatt bunner ut i resultatfrembringning. Hvordan man gjør det er imidlertid ikke så farlig. Dette var et viktig poeng for Jan Ketil; ”Ordet ledelse har fått et ’hvordan – komme – raskt – til – suksess - tyranni‘ over seg. Det er viktig å få frem resultater, men ikke alltid”. Det er nettopp derfor ledelsestankegang kan være potensielt farlig å ta med seg inn i skolen.

4.1.3.3 Utvikling av ferdigheter

På spørsmål fra oss om Jan Ketil syntes ferdighetsutvikling var viktigere enn kunnskapsoverføring, svarte han at;

(...) de kunnskapsoverføringsgreiene blant annet baserer seg på en fullstendig idiotoppfatning om at deklarativ kunnskap kommer til å være gyldig lenge, mens til og med i medisin, som for øvrig er et tradisjonelt heltefag, sier man at den gjennomsnittlige sannhet varer i gjennomsnitt seks år.

Her ser vi etter hvert en videre utdypning av ledelsesbegrepet. Ved å bruke seg selv og hvilke erfaringer han sitter igjen med som tidligere elev på Nesodden ungdomsskole som eksempel, beskriver han en viktig prosess som han mener skjer i norske, så vel som utenlandske skoler:

(...) veldig mange utdanningsinstitusjoner over hele verden har forced ranking som sitt primære output, fordi det er det som ligger til grunn i årsaksmodellen (...) Det skolene gjør, nå er jeg litt stygg mot dem da, er at de har en tendens til å pumpe folk fulle av kunnskap som de aldri noensinne kommer til å trenge igjen og som er utdatert etter noen år. Tenk at jeg kan stensilere. Det er ting du lærte på skolen som du aldri får bruk for, men det viktigste du lærte i den prosessen er på hvilken plass du kom i mål i kunnskapen om for eksempel stensilering. Så du går og lærer en masse ting, som du kanskje ikke trenger senere.

Han mener altså at fokus på resultater gjennom kunnskapsoverføring blir underordnet de sosiologiske prosessene man tar del i. I denne sammenheng nevner han ledelse i ”klassisk psykologisk forstand”, som er

(...) evnen til å være en garantist for fremtiden (...) Jeg tror for eksempel at det gode lærere har gjort med alle mennesker opp gjennom tida er å være en person som guider en selv inn i sin egen fremtid. Det blir en sånn Vygotskytankegang ikke sant, hvor du kommer inn i en sone der jeg er sammen med deg, og jeg vet ikke hvorfor du driver og lærer meg dette, og det behøver ikke jeg lure på heller, fordi det er en identifikasjon. Og i alle samfunn så ligger den identifikasjonen med en mester der. Det er et mysterium, men det er trygt, og det gir kompetanse. Mye av det er ikke deklarativt for fem øre.

Dette ledelsesperspektivet førte til at vi stilte mer direkte spørsmål om rasjonalitetsoppfatninger. Blant annet spurte vi om han er enig i at instrumentell rasjonalitet da egentlig ikke har noe med god ledelse å gjøre. Svaret hans var ganske klart;

Nei, det jeg sier er at det er et begrep av en annen orden. Det ligger på et annet plan. Det problematiske med ledelsesbegrepet er det at noen ganger så kan det være utrolig virkningsfullt å gjøre noe instrumentelt og veldig bra. Sånn at det er ikke noe i ledelse som er instrumentelt eller ikke-instrumentelt.

Kompleksiteten i ledelsesbegrepet overrasket oss, til tross for at litteraturen vi allerede hadde vært gjennom også var åpen på det at det ikke finnes en enkelt definisjon på ledelse. På en måte har Jan Ketil allikevel gitt oss den eneste riktige definisjonen med bakgrunn i hvordan ledelse har blitt betraktet samfunnshistorisk, koblet sammen med hva folk flest forbinder med ordet ledelse. Det er nettopp denne ledelsesoppfatningen Jan Ketil ”advarte” oss mot; ”Ledelse i form av å skape resultater ved hjelp av andre er en fullstendig tom tautologi, fordi da kan ledelse være hva som helst. For eksempel å skyte noen, så lenge det gir resultater”.

4.1.3.4 Læreren som leder

Da vi spurte Jan Ketil om lærere kunne passet som ledere utenfor skolen, viste han igjen til helterollen som ledere blir tilskrevet, og mytene som omgir lederforestillinger.

(...) ledelse har historisk sett vært knyttet til status, og siden læreryrket har fått litt dårlig rykte sammenlignet med hvordan det ble ansett før, kan dette være litt av grunnen til at ikke så mange lærere blir rekruttert.

I tillegg la han til at i utgangspunktet kan de aller fleste mennesker bli ledere, fordi ledelse faktisk er Norges vanligste yrke. Hver åttende arbeidstaker har en eller annen form for ledelsesansvar. Hvorfor noen yrker blir regnet som mer attraktive for rekruttering av ledere

enn andre kan forklares med institusjonaliseringsteori. Det at ledelse er knyttet til statusyrker ”har ingen innholdsmessig verdi, men er basert på vanetenkning i samfunnet”.

Men for Jan Ketil var det viktig å presisere faren ved å betrakte lærerprofesjonen i et ledelsesperspektiv. I praksis vil det bety at man slipper inn aksjeselskapsretorikken og da vil fokuset på resultater øke. Det samme som vi snakket med han om litt tidligere ble trukket frem igjen;

(...) ledelse innebærer å være garantist for fremtiden (...) God ledelse er å gjøre livet meningsfullt for folk. Det er det det er, og så lenge du gjør det, så gjør du ikke noe galt (...) Men hvis læreren blir en leder, blir han prinsippet og i sin mest ekstreme forstand en prestasjonsbelønnet karakterfrembringer.

Da vi snakket om ulike rasjonaliteter trakk han frem et paradoks ved et av spørsmålene våre, som kan ha innvirkning på deliberativ ledelse og lærerens rolle i klasserommet. Spørsmålet var hvorvidt det er nyttig for lærere å være utstyrt med begreper som kommunikativ handling. Svaret var at Jan Ketil tror det kan være svært viktig. Selve formuleringen om det er nyttig eller ei er et paradoks, fordi du da legger et instrumentelt rasjonalitetsperspektiv på en hypotese som forsøker å unngå nettopp denne rasjonaliteten. Det er dermed fare for at kommunikativ handling, som skal skape forståelse og mening, blir (mis)brukt for å forbedre resultater. Det kan virke som om det er vanskelig å unngå dette paradokset. Jan Ketil sa videre at

(...) mitt perspektiv på det å være leder er at man på en måte kan si at man er det som lærer, jeg synes ikke det er urimelig. Altså er det mye fint i ledelseslitteraturen man kan ta med seg. Samtidig så er det kanskje først og fremst form og protokoll som avgjør hvorvidt du har suksess som lærer eller ikke (...) Slik er det for toppledere og generaler også; Suksess kan komme utelukkende på grunn av oppfinnelsen av atombomben for eksempel.

4.1.4 Steinar Bjartveit

Vi var veldig spent i forkant av intervjuet med Steinar, fordi mye av det vi hadde lest i boken hans ”makt og verdighet” både sammenfalt med noen av våre oppfatninger, men også i stor grad gikk på tvers av Habermas teorier om kommunikativ handling. Særlig fokuset på Firenzes renessansemiljø og ideal om ikke bare vennlig rivalisering, men også fiendskap som betingelse for utvikling av kreativitet, gjorde at vårt teoretiske grunnlag potensielt sto for fall.

4.1.4.1 Ledelse

På spørsmålet ”Hva slags lederprinsipper mener du er viktig for gode ledere?”, var svaret hans at han i utgangspunktet synes det er feil å se etter generelle lederprinsipper. Det har blitt en kultur at det finnes en oppskrift på hva som er en god leder. Resultatet er at du

(...) i dag får ledere som ligner forbausende mye på hverandre, fordi vi har et syn på hva som er politisk korrekt. Altså, du skal være så og så omsorgsfull, så og så bra på å kommunisere det og det og så videre. Du tar bort individualiteten i lederskap og får egentlig ledere som er gode administratorer, men ikke nødvendigvis gode ledere.

Steinars perspektiv er altså at man først og fremst må skille mellom administrator og leder. Så langt ser vi en likhet mellom hans oppfatning og Jan Ketils. Allikevel ante vi en annen innfallsvinkel da Steinar fortalte litt om hvordan han betrakter ledelse;

Vi ser på ledelse som en relasjonell størrelse, og hvor det å ville noe som leder, altså det å skulle utrette noe, det valget du tar der, det er helt sentralt. Det vi prøver er å vekke folk bort i fra en ren stillingsforståelse av det å være leder, at du tar en lederjobb. Det skal nesten være et eksistensielt anliggende; jeg tar det fordi det er viktig og jeg vil utrette noe.

Dette baseres på kombinasjon av ”... renessansefilosofi, psykologi, sosiologi, filosofi, humanisme, eksistensialisme, Kirkegaard og Nietzsche”. Et umiddelbart oppfølgingsspørsmål ble da hva han tenkte om fokuset på prestasjoner. Igjen viste da Steinar til administrator- og lederskillet. ”Kvartalskapitalismen”, med sitt store fokus på kortsiktig gevinst, kan være skadelig for næringslivet, men blir fort en vanlig vei å gå på hvis administratoren tar for mye over på bekostning av lederen. ”I det lange løp er det viktigere å fokusere på sterke markeringer som skaper spenninger, slik at man fører organisasjonen videre. Et for stort fokus på resultater kan hindre dette”.

På spørsmål om hvorvidt faglig bakgrunn er av betydning for god ledelse, svarte Steinar at det absolutt har en betydning. Med en faglig bakgrunn har du et bedre grunnlag for å si noe om det du ønsker å utrette. Og selv om han understreker at det ikke nødvendigvis er et ”must”, advarer han mot dagens trend der ”... lederskap har blitt en leiegeneral, et yrke hvor du hopper fra tue til tue, og som er litt basert på George Kenning-tradisjonen”. Han legger også til at det er mange fordeler med å rekruttere ledere internt i en bedrift, nettopp på grunn av

kjennskapen til bedriftens fagnisjer. Dette var også et poeng som Kirsten Haune trakk frem som en prioritet når Wilhelmsen trenger ledere.

4.1.4.2 Maktpendling

Steinar hadde, ikke overraskende, tydelige og rikt beskrivende meninger om hva makt har å si for lederrollen. Oppsummert mente han at

(...) ledertradisjonen i dag er veldig styrings- og kontrollfokusert. På mange måter er ingeniørkulturen i dag ledende, selv om det er det økonomiske som regjerer (...) Lederteori har ikke kommet seg fra moderniteten og over i postmoderniteten enda.

En konsekvens av dette er oppfatningen om at så mye som mulig skal måles. Dette kan ha sine fordeler, men en ulempe er at man tenderer til å prioritere faktorer man kan måle, fremfor faktorer man ikke kan måle, men som allikevel kanskje er mer viktige.

Steinar anerkjenner viktigheten av styring i bestemte situasjoner, og viser til Machiavellis vektlegging av resultater. Uten at vi nevner det, trekker han opp forskjellen på transaksjonell og transformativ ledelse og bruker jordskjelvkatastrofen i Japan som et eksempel på behovet for en transaksjonell leder; ”Deg vil jeg følge, fordi jeg tror at du vil føre meg til målet. Det behøver ikke å være meningsskapende, men det er en ren byttesak”. Den transaksjonelle ledelsesstilen gir rom for styring i stor grad, men ofte fordi det er både nødvendig og ønskelig.

En transformativ leder derimot, er avhengig av å formidle et budskap, slik at folk ikke bare forstår, men fortrinnsvis blir enig i budskapet som ”forkynnes”. Han gir oss først et eksempel på en misforstått transformativ ledelsesteknikk, som kan eksemplifiseres med det Steinar kaller ”... handelshøyskolenes voldtekt av organisasjoner som skal lage visjoner”. Dette ses gjerne i form av målsetninger som

(...) vi skal være nr. 1 i det markedet, eller beste kommunen i vestregionen og lignende. [Men] de færreste medarbeidere vet jo noe om hva dette her dreier seg om, så det er ikke en visjon som du blir engasjert av. Og så føyer de på noen verdipunkter som åpenhet, respekt og lojalitet, som er mer kjennetegnet av at det er allmenngyldige verdier som alle vil være enige i, og som derfor heller ikke betyr noe. Hvem er uenige i respekt?

Som eksempel på en mer anerkjent transformativ leder, trekker Steinar frem Barack Obama. Slogordet hans ”Yes We Can” er ment å selge inn et budskap som er avhengig av å gi mening

på en mer grunnleggende måte enn det et rent bytteforhold gjør. ”Det noe han kan fordi han har gjort det selv ... gjennom blant annet å skrive en bok om sitt liv ..., men han sier det også i en tid hvor USA er modne for å ta imot det, etter Bush”. Da vi spør hvorvidt den transformative lederstilen dreier seg om å overtale, eller overbevise, svarer han at det i større grad dreier seg om å overbevise, men at dette heller ikke er tilstrekkelig for å fange opp betydningen;

(...) det er mer at du skaper en sosial konstruksjon på hva som er sant og virkelig, så det blir mer en slags internalisering av en ideologi, en form for ideologisk lederskap. Overbevise ja, men det er noe mer enn det. Det er mer at folk skal adoptere det livssynet, eller den livsverdenen, som du har.

Da Steinar brukte livsverdenbegrepet, spurte vi hva han la i dette. For han er livsverdenen ”knutepunktet av alle erfaringer man har, samt det subjektive bildet av erfaringer, tidsbegrep og så videre”. Videre sa han at det kun er dette man kan ha som utgangspunkt for lederskap, og selv om man kan lære seg generelle lederprinsipper, blir det på et tidspunkt din unikhhet som vil forme deg som leder.

4.1.4.3 Utvikling av ferdigheter

En av våre antagelser i denne oppgaven er at styring kan være hemmende for utvikling av kreativitet. Dette sa Steinar seg enig i. Likevel er det innenfor denne kategorien vårt konstrukt og Steinars oppfatninger skiller seg mest fra hverandre. I boken sin ”Makt og Verdighet” beskriver han renessansens Firenze som et arnested for kreativitet gjennom Lorenzo de’ Medicis anstrengelser for å legge forholdene til rette. Men ”kreativiteten ikke er et resultat av det som i dag er politisk korrekt teamarbeid og samholdet rundt samme mål, men en by som er preget av fiendskap og rivalisering”. Steinar vektlegger derfor konkurranseelementet i mye større grad enn det vi gjør gjennom vår teori, som baserer seg på ferdighetsutvikling gjennom kommunikasjon med – og forståelse for hverandre.

Et moderne eksempel [på rivalisering] er restaurantbransjen i Oslo. Det er litt Oslos Firenze i dag. Miljøet har oppstått uten noen spesiell plan, men det er generisk i forhold til at noen har gjort det bra, og så blir de satt opp imot hverandre. Stiansen og Hellstrøm hater hverandre, men det driver også. Det er en form for utvikling og kreativitet som du ikke legger planer for, som man ofte gjør i dagens organisasjoner, men det vil være noe som oppstår mer eller mindre spontant.

Dette ”misforholdet” mellom vår og hans oppfatning førte til en fordypende diskusjon om rasjonalitetsoppfatninger og kommunikativ handlings gyldighet, som vi prøver å gjengi i det neste avsnittet.

4.1.4.4 Habermas

”Habermas’ begreper er gode, men løsningsforslagene hans tror jeg ikke noe på” var Steinars svar da vi spurte om hans mening om kommunikativ handling. Videre spurte vi hvorvidt hans teorier kunne være nyttige hvis de ikke nødvendigvis skulle brukes som en sannhetsoppfatning, men mer som et slags ”opplysningsverktøy” for ledere, eller en utdypende tilnærming til ledelsesteori. Svaret vi fikk var:

Ja, det tror jeg. Vi kan bruke Habermas av og til, og hvis vi diskuterer rasjonalitet som begrep, så kan vi også gjøre det. Men jeg bruker ikke hans løsninger, det har jeg rett og slett ikke troen på. Jeg tror at det blir en falsk fremstilling av noe. Det blir å lulle seg inn i en teori som ikke virker, og man blir mer opptatt av å følge det som en løsning i stedet for å se at det faktisk ikke går.

Dette begrunnet han med å vise til teoretikere som Gregory Bateson og Paolo Alto. De mener at kommunikasjon alltid vil ha et innholds- og et relasjonsperspektiv, der relasjonsperspektivet alltid vil forme innholdet. Innholdet kan derfor aldri stå alene. ”Hvert argument fanges i kampen om å definere relasjonen”. Det var også et viktig poeng, som Steinar påpekte da vi spurte, at det er forskjell på ytre incentiver og relasjonelle påvirkningsfaktorer. Der perlukosjonære talehandlinger kan ytres i kraft av noe utenfor relasjonen, som våpen, eller en trussel om fengselsstraff, og dermed kan ”fjernes” fra et kommunikasjonsforhold, er relasjonelle påvirkningsfaktorer definert av relasjonen mellom de som snakker, og dermed umulig å komme unna når to eller flere kommuniserer. Som Steinar påpekte, er Habermas av den oppfatning at det er mulig å se bort fra relasjonspåvirkningen. Dette er hovedgrunnen til at teorien om kommunikativ handling betraktes som en utopi.

I denne sekvensen av intervjuet ble de predefinerte rollene litt byttet om. Steinar spurte en del om hva vi la i begrepet vårt og vi forklarte hva som lå bak og hvordan vi så dette for oss i klasserommet. Steinar foreslo etter hvert en annen vinkling til dette med deliberasjon:

Hvis du går vekk fra det rasjonelle i hans [Habermas] perspektiv, som jeg sier jeg er skeptisk til, men ser mer på frigjøringsperspektivet og ser på hvilke rammer som

faktisk er styrende i forhold til hvordan [maktstrukturer] fungerer i dag, går det an å bryte de rammene eller bli bevisst de rammene. Det kunne vært spennende.

Dette diskuterte vi en stund, og kom frem til at Steinars tanker rundt dette passer ganske godt inn i våre intensjoner med å bruke Habermas` teorier. Vi ønsker jo nettopp å fokusere på maktpendlingen, og ikke det potensielle fraværet av maktstrukturer. Steinar foreslo i tillegg at det kunne vært vel så interessant å se på hierarkiet blant elevene og hvilke strukturer som er styrende der. Bevisstgjøring ikke bare hos læreren, men også hos elevene, og hierarkiet som kjennetegner relasjonene der, er vel så viktig for kreativitet. Dessuten legger han til at ”Egentlig er jo læreren like mye et produkt av klassen som klassen er et produkt av læreren”.

4.1.4.5 Læreren som leder

”Å være lærer er definitivt en lederoppgave,” sa Steinar da vi spurte han om dette. Siden vi hadde intervjuet Jan Ketil Arnulf en uke i forveien, spurte vi Steinar hva hans tanker var rundt Jan Ketils utsagn om dette. Han gjentok sitatet over, men la samtidig vekt på at han absolutt forsto hva Jan Ketil advarte mot.

Å trekke inn en teori som fungerer i en situasjon [næringslivet] og bruke den på en del av befolkningen som er et helt annet sted i livet slik elever er, det blir feil(...) det situasjonsbestemte ville jeg være helt enig med han i.

Videre sa han at lærere nærmer seg ”diktatorrollen” på et helt annet nivå enn det ledere i næringslivet gjør. Lærere har veldig mye mindre innsyn av andre i deres daglige virke enn det andre ledere har, og derfor blir deres maktposisjon mye tydeligere. ”Hvis dere trekker Habermas inn i lærerrollen, så hadde det vært spennende, fordi jeg nesten ikke kan tenke meg noe annet sted hvor ledere har en slik mulighet til tyranni”. For Steinar står altså læreren klart frem som en leder, men han understreker at det er en mer uttalt maktfaktor i lærerrollen enn i en lederrolle i næringslivet.

4.2 Trenerne

4.2.1 Henning Berg

4.2.1.1 Ledelse

På spørsmål om hvordan det var å gå mer eller mindre rett fra en suksessrik fotballkarriere til treneryrket i den norske eliteserien, sier Henning at læringskurven har vært bratt og at

lederrollen er mye mer kompleks enn man kanskje tror. Da han startet som trener, var han veldig tydelig på de sidene ved fotballen han kunne veldig godt, men erkjenner at det var flere og mer dyptgående prosesser som det har tatt tid å tilegne seg. Samtidig er det ikke gitt at man er en bedre leder selv om man kan mer. Jo bedre man kjenner prosessene, og jo større kompetanse man tilegner seg på ulike felt, jo større er sjansen for at man tar kontrollen over for mange faser av virksomheten. For når man evner å se helheten bedre, ”... så er utfordringa å være like klar og tydelig, og å prioritere og å fokusere, selv om min totale kompetanse er større”. Dessuten tar også Henning, som flere av intervjusubjektene våre, forbehold om hvorvidt min ”... virkelighetsoppfatning stemmer med de rundt meg”. Han foreslår at vi også snakker med spillerne hans for å få deres vurdering av han selv som trener.

I tillegg problematiserer Henning et ensidig fokus på faglig tyngde som en leders viktigste ressurs. Det er ingen tvil om at stor kompetanse innefor et fagfelt gir større muligheter til å manøvrere i tilnærmingen til spillerne. Det fordrer imidlertid en pedagogisk komponent; ”... det viktigste er ikke hva jeg kan, men hva spillerne kan. Det hjelper lite hvis jeg kan mye og de kan lite.” I denne forbindelsen setter Henning spørsmålsteget ved at ledere i utgangspunktet har en akademisk utdannelse og ikke en pedagogisk. Det er nok mange ledere i næringslivet som har store faglige ressurser, men som ikke får transformert det til resultater og prestasjoner, fordi pedagogikken rett og slett ikke strekker til. Blant annet innebærer dette evnen til på en side å skape rom for utfoldelse ut fra hvilke ferdigheter og evner som ligger i en gruppe, men på en annen side være klar på hva som skal prioriteres. Folk må behandles ulikt, men i bunnen må det ligge et solid rammeverk, et felles grunnlag.

4.2.1.2 Maktpendling

Henning legger ikke skjul på at han har en lederstil som er mer involverende enn hva som har vært vanlig i Lillestrøm SK, i norsk fotball og spesielt i utlandet. Samtidig hevder han at vi ser en tendens til at utenlandske trenere blir mer involverende. Han bruker sin egen coach fra Olympiatoppen. Liv Hemmestad har jobbet tett med Marit Breivik over lang tid, der teamarbeid var utgangspunkt for hele virksomheten. Henning trekker det ikke så langt, men er svært opptatt av at involvering gir spillerne og støtteapparatet muligheter til å bruke seg selv, og at man således kan realisere den kompetansen som finnes i gruppa. Men det er en krevende oppgave;

Den enkleste ting i verden er å si hopp, så hopper de. Det er kanskje lettere å gjennomføre, men jeg har ikke noe tro på at det gir best resultater. En involverende

lederstil er ganske krevende, det krever mye planlegging i forkant, det krever mer oppfølging, og det krever en mye vassere evaluering i etterkant.

Slik vi tolker Henning, kommer pendlingen mellom asymmetri og symmetri i maktforholdet tydelig frem når han fremhever viktigheten av balansen mellom å være (sterkt) styrende og å være involverende. Det er åpenbart at man må skjære igjennom, særlig hvis noen beveger seg utover den etablerte, felles forståtte rammen. Samtidig må denne rammen være romslig nok til at hvert enkelt individ kan utvikle seg, blant annet gjennom deltakelse og involvering, og deretter eierskap til prosessen. Han belyser dette med et eksempel fra sin egen virksomhet. De har en gruppe afrikanske spillere med et voldsomt potensial, men som kommer fra en annen fotballmessig kultur. Vi kommer tilbake til dette eksempelet, men hovedsaken er at en leder må kunne se den enkelte og justere styrken i styringen ut i fra hva som gir spilleren best utvikling. Det betyr også at noen i gruppa vil oppleve at andre tilsynelatende slipper lettere unna. Det tar tid å finne ut av graden av styring, samtidig som du skal skape samhold og svare for trykket utenfra som varierer med prestasjoner og resultater.

Ikke bare krever denne type ledelse en genuin interesse av å jobbe med mennesker og en erkjennelse av at man er best sammen med andre, men det krever også tyngde både faglig og pedagogisk. En involverende stil betyr at man ”slipper opp” ved å åpne for diskusjon om hverandres valg, vurderinger, synspunkter og også prestasjoner. Henning eksemplifiserer dette ved å se hvordan Marit Breivik og Egil Olsen ble mottatt av spillegruppene sine i henholdsvis håndballandslaget for kvinner og Wimbledon. Felles for de to gruppene var at de var vant til et ”beordre og adlyde” – regime. Når trenerne for det første begynte å rose, men, enda viktigere, begynte å stille spillerne spørsmål og å be om deres sportslige vurderinger, fikk gruppa problemer med å vite hvordan de skulle forholde seg. De begynte heller å stille spørsmålstegn ved om trenerne ikke kunne jobben sin, siden de spurte om deres meninger hele tiden. Sannheten er at det krever styrke og trygghet i forhold til hvor du står faglig, og, kanskje viktigst, pedagogisk. Både Breivik og Olsen ønsket å bruke involveringspedagogikk nettopp for å forstå hva spillerne kan og hvilke ressurser som ligger i gruppa. Poenget er ikke hva trenerne kan, ”... men hva spillerne kan, hva du kan lære spillerne og hva spillerne kan lære av seg selv.”

Henning beskriver Egil Olsen og Sir Alex Ferguson som trenere med to vidt forskjellige tilnærminger til ledelse, men som samtidig har en del fellestrekk. Der Ferguson på en side er sterkt styrende inn mot spillergruppa, mer utålmodig og mer direkte i tilbakemeldingene, er

Egil Olsen roligere, og mye mer involverende selv om også han er svært klar på enkelte ting. Når det kommer til struktur i selve spillet, derimot, er Ferguson mindre opptatt av struktur og rammer enn Olsen. I bunnen ligger det dog en del fellestrekk, og Henning

(...) syns det er interessant at de samtidig deler veldig mange kjerneverdier. De er begge genuint opptatt av spillet, men også av spillerne. De er alltid ærlige, aldri noen falske ting, sier aldri noe de ikke mener. Samtidig er de begge ekstremt resultatorientert, men også svært respektfulle overfor spillerne sine, også utad.

4.2.1.3 Utvikling av ferdigheter

Det er heller ingen tvil om hvem som bestemmer når man til slutt skal bestemme over noe ikke alle er enige om. Det er imidlertid mye lettere å få aksept i en spillergruppe der ikke alle nødvendigvis er enige i selve beslutningen, hvis de på forhånd har deltatt i prosessen. De må riktignok ha følelsen av at de er betydningsfulle deltakere og ikke passive mottakere i en setting som bare tilsynelatende er involverende. I tillegg er sjansen også større for at også beslutningstakeren kan forandre mening dersom prosessen er god og deltakerne har utviklet gode evner til å resonnere, analysere og argumentere. I et utviklingsorientert miljø er det prosessen og den påfølgende prestasjonen som er viktig. Om det er treneren eller spilleren som kommer med den beste løsningen er av mindre betydning. Henning understreker her at viktigheten av faglig og pedagogisk tyngde og trygghet blir enda viktigere i slike inkluderende prosesser.

Det er altså ønskelig med selvstendig tenkende, reflekterende spillere. Det er, slik vi forstår Henning, viktig med en spørrende, nærmest sokratisk, tilnærming. I tillegg må de få tid og rom nok til å kunne være reflekterende. Som leder må du organisere slik at disse situasjonene kommer frem; ”I en treningssituasjon kan du stoppe spillet, og heller stille spørsmål om de valgene som tas, enn å bare forklare hva som skal gjøres.” Forståelsen for ulike valg blir større dersom de får være med å diskutere, i stedet for at en trener bare skal servere dem fasiten. Trenerens veiledende rolle er avgjørende;

(...) det er ekstremt viktig at det er spilleren som snakker og vi som spør, og at vi ikke har den ”jeg vet hva du trenger”-holdningen. Hvis spilleren ikke helt ser seg selv, kan han komme til oss, og vi kan diskutere oss frem til hva han kan prioritere i forhold til sin rolle.

Som nevnt har Lillestrøm SK en relativt ny gruppe spillere som kommer fra andre sportslige og sosiale kulturer. Samtidig er det en del spillere som har vært etablert i klubben i mange år. Det har vært en stor og tidkrevende utfordring å få disse gruppene til å ha en felles forståelse for hvilke rammer som gjelder. For å få ut det enorme potensialet som ligger i gruppa, har Henning vært helt avhengig av å balansere graden av styring og involvering. Det er ikke nødvendigvis lett for en spiller som kommer fra en svært hierarkisk fotballkultur, der man ikke skulle stille spørsmålstegn ved noe som helst, å tilvenne seg at man skal delta i prosessen, men samtidig respektere og være lojal overfor den som til slutt bestemmer. Man må se enkeltutøveren, hvilken kulturell bagasje han har, hvilke verdier som er styrende, hva som trigger hva hos den enkelte. Disse motsetningene i gruppa er ikke noe problem så lenge de ikke strekker seg utover grunnrammene. Faktisk er denne dynamikken ønskelig. Tenker alle likt, vil det hindre utvikling. Dette er tidkrevende og vanskelig når man "... skal forandre så mye, samtidig som du vet at du blir evaluert hver søndag."

Som nevnt var Ferguson mindre styrende da det kom til selve spillet, og da særlig offensivt i form av at det ikke var faste spillemønstre, "... ingen klare regler for hvordan man skulle gjøre, ... det var mer en felles helhetsforståelse som utviklet seg over tid." Videre forklarer Henning at dette krevde at spillerne visste om og forstod hverandres ferdigheter, men samtidig at Ferguson plukket ut og satte sammen spillere han mente hadde utfyllende, komplementære ferdigheter, og som kunne utvikle relasjoner seg i mellom. I tillegg var han svært bevisst på hvilke ferdigheter spillerne hadde. Eksempelvis ble Henning i større grad brukt i tette kamper i Champions League enn i den britiske ligaen, fordi Ferguson erkjente at han besatt de ferdighetene som skulle til for å knytte forsvaret sammen i den type kamper.

4.2.1.4 Læreren som leder

Som nevnt fremhever Henning det pedagogiske aspektet ved ledelse, enten det er som trener, leder i næringslivet eller som lærer. Han stiller spørsmålstegn ved om bedriftsledere først og fremst har faglig tyngde og ikke nødvendigvis har de pedagogiske evnene som skal til. Nå skal det sies at det er ikke gitt at trenere og lærere er gode pedagoger. De har i hvert fall et visst fokus på det i utdannelsen sin. Han peker også på at det mye av den samme dynamikken i klasserommet som på treningsfeltet, at det er først og fremst er snakk om å fremkalle de ferdighetene og ressursene som ligger i gruppa, og å realisere det potensialet som ligger der.

4.2.2 Tom Nordlie

4.2.2.1 Ledelse

Som topptrener, lærer og, i skrivende stund, leder i næringslivet, mener Tom det er en ubetinget lederkvalitet og en styrke å stille krav, men at formen og timingen er situasjonsbestemt. Pressen portretterer ofte Tom ut fra kampsituasjon og fremstiller han ofte som hard og en som stiller for høye krav. Alt må sees i sin sammenheng; ”det er noe annet å være leder her på kontoret enn å stå på sidelinja med 180 i puls.” I kampsituasjonen er tilbakemeldinger, valg og respons av mer direkte art enn om du står på treningsfeltet eller sitter i salgsmøte.

En annen av Toms ledelsesfilosofier er at teoretisk kunnskap er viktig, men at det er svært lite verdt hvis formidlingen ikke er tilpasset mottaker. Det er lett å tro at alle tenker som deg, men da glemmer du at du som leder ofte er bærer av den primære kunnskapen, og at mottakerne ikke nødvendigvis besitter det samme grunnlaget for forståelse som deg. Det hjelper lite ” ... hvis jeg sitter som ekspertkommentator på tv og prater til kollegaene mine istedenfor tanta på Tveita.”

At det å være leder og trener på toppnivå kan være en mangefasettert opplevelse, er Tom et godt eksempel på;

Jeg sa nei [til Rosenborg] og skrev under en ny kontrakt med Start mens vi fortsatt ledet serien. Da var jeg et geni. 7 måneder etter fikk jeg sparken. Da var jeg en idiot i følge avisa. Så er jeg ekspert i TV2 i to måneder, før jeg blir hentet til et Viking i krise. Vinner den første kampen, og det står ”frelser” på forsiden av Rogalands Blad dagen etter.

Ledelse er situasjonsbestemt, men metodene i seg selv er ikke nødvendigvis forskjellige. Det som varierer er kontekst, tid og ressurser. Det er stor forskjell på om du kommer inn utenfra som redningsmann i en klubb der noen andre har skapt motgangen. Da får du carte blanche. Men har du selv vært med på motgangen, har du automatisk mindre spillerom. Tom stiller spørsmålsteget ved dette: ”Hvorfor kan jeg ikke bruke de samme ledelsesmetodene i motgang, som da vi var gode eller de jeg brukte til å redde et lag fra nedrykk.”

Som leder har Tom liten tro på obligatoriske medarbeidersamtaler. Han mener han lærer mye mer av praten rundt lunsjbordet, i garderoben eller i korridoren. En uformell setting øker sjansen for at ”... garden senkes, at deres ekte meninger kommer tydeligere frem og, hvis du

ikke bruker det i mot dem, at de kommer igjen en annen gang også.” Det er forskjell på tid og setting, men under normale omstendigheter gjelder det å komme under huden på medarbeiderne. Vi skal om litt se nærmere på dette med tilnærmingen til enkeltindividet, og nøyer oss foreløpig med å understreke viktigheten av kunnskap og et metoderepertoar, men at det krever ledelse som ser forbi standardiserte konvensjoner og paragrafer. Tom er imidlertid opptatt av at lederen har hovedansvaret for å skape en ramme som spillere og medarbeidere kan utfolde seg innenfor. Å være en a4-leder er i følge Tom det samme som å være fornøyd med å bli nummer sju i serien eller få 4 på gymnaset. Når du ikke er veldig god og ikke veldig dårlig, da bryr ikke folk seg.

For at jeg skal få maks ut av deg, må jeg finne ut om du er innadvendt, utadvendt, filosofisk, om du er en klovn og ablegøyemaker, eller om du blir best av konstruktiv kritikk og ros, eller om du trenger å bli tuppa bak fordi du har et lavt spenningsnivå.

Det går rett og slett ut på å finne ut hvilke individer vi har med å gjøre. Du må under huden på den enkelte, og i følge Tom må du være litt utenfor a4 for å klare det. Men da må et felles verdsett ligge til grunn. Disse rammene varierer fra setting til setting, men det må være romslig nok til at man kan sette sammen et team som rommer forskjellige typer. Man må ha et system som ligger i bunnen,

(...) det er derfor det er så spennende å bygge lag. Verken laget eller salgskontoret behøver å bestå av de beste spillerne. Når vi bygger, bygger vi med folk som er forskjellige. Tenk hva vi kan lære av hverandre. Det er trygt å velge folk som er like som oss, men det er ikke spennende.

Tom erkjenner at en leder ikke kan beskjeftige seg med dette åtte timer om dagen, det er for ressurskrevende. Samtidig vil en lærers, leders og treners evne til å etablere disse rammene generere en viss forutsigbarhet og trygghet, men også selvrealisering gjennom akseptabel utfoldelse.

På spørsmål om hvordan mangel på toppspillererfaring spiller inn på hans utøvelse som topptrener, svarer Tom at ”... du trenger ikke ha vært hest for å bli jockey.” Man blir verken pedagog, leder eller beslutningstaker ved å ha spilt på høyt nivå, selv om det åpenbart innebærer en del fordeler. Noen spillere var trenere i praksis mens de var spillere, som for eksempel Ståle Solbakken og Kjetil Rekdal. Men i det store og det hele hevder Tom at det er

langt mellom gode trenerkandidater blant toppspillerne, og at det er pedagogiske evner er en forutsetning for å bli topptrener. Det gjelder ikke spillererfaring.

4.2.2.2 Maktpendling

”Jeg vil ikke være en Jesusleder! En som alle har hørt om, men som ingen har sett.” Som leder nytter det ikke å gjemme seg bort i kontoret innerst i korridoren. Skal du komme inn under huden på medarbeiderne, slik at du skal kunne fremkalle og forsterke de iboende ferdighetene og evnene som ligger der, må du være blant dem. Samtidig må du by på deg selv. Det innebærer at du deler nok personlige ting til at de tør å åpne seg mot deg. Samtidig må du ikke åpne deg for mye. Spesielt når det går bra, er det ”... lett å tømme tanken med personlige ting for fort, noe som har gjort at spillerne ikke var like nysgjerrige på meg i år 4 som i år 2 og 3.”

Tom trekker her fram et praktisk eksempel på hvor viktig det er å komme under huden på spilleren, altså bli kjent med det virkelige individet. Marius Johnsen hadde alt klart; målsetninger, treningsdagbøker, plan for karriere og familie. Men han var aldri fornøyd med seg selv. Tom forteller at han måtte skape trygghet rundt han og fortelle han i januar at han kom til å være fast på laget til sommeren. Det fungerer ikke for alle. ”Hadde jeg gjort det med et par andre, så hadde de satt seg på nede på fiskebrygga med en paraply i glasset.” Så ble Johnsen litt for komfortabel, og Tom valgte å strekke grensen ved å gi tøffere tilbakemeldinger til han i en kamp de ledet 6-0. ”Jeg ble stemplet som en idiot i media, men jeg måtte teste hvor mye han tålte, jeg måtte gå over grensa. Vi justerte begge oss i etterkant.”

I likhet med Henning Berg, er også Tom opptatt av at enkelte situasjoner krever sterkere styring enn andre. Tidsaspektet er helt avgjørende. Da Tom ble hentet til Viking og fikk syv uker på å redde dem fra nedrykk og en håpløs situasjon, måtte han innta en mer autoritær rolle. ”Jeg måtte fortelle dem at vikingskipet skulle ros den veien. Dere elleve ror. Dere tre ror når andre er syke. Resten bærer båten til kaia”. De fleste mennesker ønsker å bli ledet av andre, spesielt i motgang og i krisesituasjoner. Tidsaspektet kan med andre ord være med på å definere størrelsen på den rammen spillerne har å utfolde seg i. Jo raskere resultater forventes, jo smalere må rammen være. Tom har involveringspedagogikk som grunnprinsipp, men grad av involvering og grad av styring er altså situasjonsbestemt. I en treningssituasjon har en roligere modus, mens i kamp er det resultater som gjelder, ”... og da har vi ikke tid til å drive kollokviégrupper.”

Vi har en tendens til å ansette folk som er enig med oss selv. Det gir minst motstand, og det vil ikke utfordre pendlingen og symmetrien i maktforholdet. Det er ikke vanskelig, og heller ikke nødvendig, å involvere noen hvis alle er enige. Vi ser på andres kompetanse som trussel mot vår egen posisjon. Tom sier han tenker helt motsatt. For han er andre menneskers sosialkompetanse og kunnskap en ressurs, ikke en trussel. Dette gir diskusjonen en helt annen dimensjon, men også et helt annet potensial.

(...) det vi er enige om, holder oss sammen. Det vi er uenige om, bringer oss videre. Tenk på mannen og kjerringa som krangler; hvis de klarer å se på det som en suksess at de ble enige, vil forholdet styrkes. Det å løse en konflikt kan gi prestasjonsfølelse, og det kan være pirrende i et konkurransemiljø, fremfor at man skal frykte uenighetene.”

4.2.2.3 Utvikling av ferdigheter

Det gjelder å få det beste ut av hver enkelt, men da må lederen tåle å utfordre sine egne og andres grenser. For å komme under huden på spilleren, medarbeideren eller eleven må vi sørge for å vite hvem vedkommende egentlig er.

For å klare det må vi tillate oss å gå over grensa, og deretter justere det. Det er jo situasjonsbestemt ledelse ut fra den enkelte. Risikoen er selvsagt at du blir hatet eller elsket. Men du kan jo kjøre A4, og alle syns du er en brukbar og ålreit kar. Men du blir bare nummer fire i OL hver gang.

Fremkallingen og utviklingen av hver enkelts iboende ferdigheter, er situasjonsbestemt, ikke bare ut fra hvert enkelt individs perspektiv, men også fra et kulturelt, systemisk og et kollektivt perspektiv. Viking hadde 17 poeng med noen få runder igjen å spille, da klubbledelsen ba Tom komme og redde dem. Noen år senere gjorde lå Kongsvinger like håpløst til i bunnen av 1.divisjonen, og Tom ble nok en gang hentet inn som redningsmann. Situasjonene hadde mange likhetstrekk. Begge lag skulle reddes med et svært begrenset tidsperspektiv, og begge situasjonene krevde foredling og revitalisering av gruppas og den enkeltes ferdigheter og kompetanse. Den pedagogiske tilnærmingen var imidlertid forskjellig. I Viking måtte Tom først og fremst realitetsorientere spillerne. De måtte innse at de ikke var for gode til å rykke ned, at det faktisk kunne skje. I tillegg måtte et mulig nedrykk ufarliggjøres; ”... nedrykk er ikke dødelig, bortsett fra i Colombia.” Til slutt er det ekstremt viktig at det er samsvar mellom ”... det pedagogiske innsalget og hvordan det fremføres på treningsfeltet.” I Kongsvinger var det annerledes. De hadde ikke noe problem med å tro på at

de var dårlige nok til å rykke ned, faktisk var de "... nede i Glomma allerede. De manglet bare snorkel og dykkemaske." I denne situasjonen måtte Tom lokke fram ferdighetene ved å understreke, og muligens overdrive, den enkeltes positive sider. "Jeg måtte minne folk på at de var gode, at de hadde vært på landslaget, at de hadde vært norske mestere." Det er for øvrig for mange som ikke har fokus på sin egen spisskompetanse. Det er lett å overse viktigheten av å trene på det du allerede er veldig god på. Folk er mest opptatt av hva de ikke kan.

Kreativitet er viktig, men likevel betinget. Det hjelper ikke å være kreativ alene, inne i ditt eget hode, når du er medlem av en prestasjonsgruppe som skal drive virksomheten videre. Derfor er rammene og rutinene viktig. "Et hus kan ta ulike former, men må alltid ha en grunnmur." Paradoksalt nok kan et felles verdisett, felles rammer, være frigjørende for kreativitet. Det er snakk om å trene på de situasjonene du oftest kommer opp i, og med et felles rammeverk blir det lettere å finne løsninger enn om du møter nye situasjoner hele tiden. Da er det ikke lett å være kreativ. At andre deler ditt utgangspunkt, forsterker sjansen for å lykkes sammen. Du skal jo tross alt

(...) spille ballen til noen også. Du skal være kreativ sammen med noen. Jeg har ikke noe tro på at du tenker ditt og jeg tenker mitt, og så skal vi samarbeide uten at vi vet hvordan den andre tenker.

4.2.2.4 Læreren som leder

Også Tom peker på at han opplever kravene til lærerne er lavere nå enn da han startet som lærer, og at det kan være en av grunnene til at mange av de virkelig gode lærerne forsvinner til næringslivet. Han forteller videre om hvordan han tilnærmer seg elever med ulike holdninger. Her kommer perspektivet om å danne klare rammer inn igjen;

Jeg låste døra til klasserommet to minutter etter at det hadde ringt. Da måtte de banke på for å komme inn. De fikk oppmøte, men fikk ikke lov til å komme inn. Etter fire dager var alle på plass. Det var rammen. Rammer og rutiner skaper trygghet. Deretter kan du være kreativ og slippe opp.

Læreren skaper sitt eget lærings- og utviklingsmiljø selv. "Å undervise elever med Ipod i øret, er som å undervise 22 kuer på en eng." Dessuten søker vi likhet. Elevene har en tendens til å sette seg sammen med de som er like gode eller like dårlige som seg selv. Tom spurte elevene sine; "... er det trygt å være tjukke i huet sammen? Hvorfor sitter ikke du sammen med en som er god? I et annet fag er det du som er god." Det ligger et stort potensial for skjult læring

fra elev til elev, spiller til spiller, medarbeider til medarbeider. Det blir det samme som når man bygger team der folk kompletterer hverandre med forskjellige ferdigheter. Det handler også om mestringsfølelse, blant annet gjennom tilpasset opplæring. Og det er mulig å få til i en og samme setting, i ett og samme klasserom. ”Du får ikke kjøpt selvtillit på apoteket, du må sørge for at den dumme og glupe får utfordringer på sitt nivå”, og selv om det er ressurskrevende ”... går det an å få det til selv om det er det samme pensumet.”

Problemet ligger i at læreren hele tiden blir målt etter loggføring for å dokumentere karakterer, og at de er så bundet til læreboka at de rett og slett bare gjengir den i en powerpoints form, og så ”... glemmer de å være lærer en til en, og å komme under huden på hver enkelt. Derfor var jeg mer ute i friminuttene enn på læreværelset.” Dessuten gjelder det å bruke hele seg når man underviser, sine erfaringer og selvopplevde ting, samtidig som man har klart definerte rammer. Men innenfor den rammen ”... kan du male hva du vil. Jeg setter rammen. Søl gjerne på kanten. Da får du fram den enkeltes kreativitet innenfor den rammen du definerer.”

4.2.3 Eli Landsem

4.2.3.1 Tanker rundt ledelse

Som andre trenere nevner har også Eli et grunnmønster hun tar utgangspunkt i, et slags fundament man kan falle tilbake på, dersom ting ikke går av seg selv. Når det gjelder prestasjonsgrupper, så er det først og fremst de komplementære ferdighetene som er viktige. En trener skal komponere et lag ut fra de relasjonene som gir best resultater. Det kan bety at det ikke nødvendigvis er de beste spillerne som starter en kamp, men den beste gruppa samlet sett.

Landslaget opererer med sine ”4 hjørner”, det fysiske, det teknisk-taktiske, det sosiale og det mentale. Særlig på det siste elementet er det store forbedringspotensial i den norske leiren. Eli trekker fram USA som eksempel på hvor viktig det mentale aspektet er.

Amerikanerne har ikke så mange flere spillere enn vi har, men de er mye tøffere i hodet enn oss. Det er en sånn ”you don’t win silver, you lose gold”-mentalitet som vi burde hatt mer av.

De tre øvrige ”hjørnene” har Norge imidlertid vært nøye på. Vi er ikke det landslaget med de største ressursene, men vi klarer å opprettholde stipender, slik at spillere slipper å jobbe på kveldstid ved siden av skolen, eller eventuelt studere eller jobbe på deltid. Sånn sett kan de få

den kvaliteten på trening og hvile som toppidrettsutøvere trenger. Det sosiale aspektet er med andre ord helt avgjørende for at spillere skal kunne prestere, også på et mer instrumentelt plan.

4.2.3.1 Maktpendling

Siden Marit Breivik er kjent for suksess med sin inkluderende og involverende lederstil, og siden Eli er ”under Marits vinger” i Olympiatoppen, var det betimelig å spørre hvordan hun vil sammenlikne sin og Breiviks stil. Hun svarer at det er svært mange likheter, men at hun selv er mer direkte og mer utålmodig. Dette kan ha sammenheng med at hun gjennom mange år har jobbet alene i et ganske lite miljø. På spørsmål om hva hun tenker på et sterkt kontra svakt styrende lederskap, sier Eli litt spøkefullt at ”... folk skriker etter sterk styring når de trenger noen å legge skylden på.” På en side er det svært viktig å involvere spillerne i prosessen med å legge rammene og målsetningene for det vi holder på med. Du prøver å selge inn en tro på den linja som er valgt, og det er mye lettere å få aksept dersom gruppa er med i prosessen. Denne prosessen kjører kvinnelandslaget hver vinter, og spillerne blir involvert i å sette sine egne og lagets målsetninger. Her analyserer de sammen også hvilke konsekvenser målsetningene har og hvordan det skal organiseres. Spillerne er også direkte involvert i vurderingene rundt det taktiske opplegget før kamper. De må komme med innspill til hvordan vi best skal møte neste motstander. Dessuten er kapteinsteamet med som en link mellom trener og spillere. Vi stiller deretter spørsmålet om det er en fordel eller ulempe å være kvinnelig trener på et kvinnelandslag når det kommer til å plukke opp signaler fra gruppen, hvorpå hun svarer at ”... det kan være en viss forskjell, men det har mest med hvilken type du er som leder, og ikke hvilket kjønn du er.”

Samtidig er det ikke noe tvil om hvem som bestemmer. Eli merker at samfunnet har forandret seg, og at de spillerne hun trener nå er mer medbestemmelsesorientert enn spillerne hun hadde tidlig i trenerkarrieren.

De er flasket opp til å argumentere. Men noen ganger må man bare skjære igjennom. Noen ganger er bare ting sånn som de er. Jeg er litt sånn. Det er ikke noen vits i å sitte å diskutere skoleruta fra Finstad. Den er der. Bussen går. Er du satt av laget, så er det fordi du ikke er god nok. Må bare godta det og ta for oss neste sak.

Samtidig antyder Eli at involveringspedagogikken er noe særnorsk, og at det kanskje er noe vi allikevel bør gå for og bli best på. I utlandet er det mer kynisme. Treneren er sjef, punktum.

4.2.3.3 Utvikling av ferdigheter

Grunnmønsteret vi nevnte innledningsvis, gir ikke bare trygghet og forutsigbarhet. Den sikkerhet som et slikt fundament gir, genererer også kreativitet. Denne sikkerheten gjør at spillerne faktisk kan ta sjanser fordi de vet at hovedretningen, det grunnleggende, er riktig i forhold til resten av gruppen og de prosessene som er foretatt.

Kvinnelandslaget i fotball trekker teambegrepet enda litt lenger enn det som kanskje er vanlig. For at enhver spiller skal oppleve utvikling av sine ferdigheter, setter vi sammen par, og aller helst de som konkurrerer mot hverandre om en plass i startoppstillingen. Disse parene skal coache hverandre, men ikke bare på samlinger eller på den konkrete treningen. De skal være hverandres sparringspartnere i dagliglivet også. Tanken bak dette er økte ferdigheter, og deretter prestasjonsforbedringer i andre enden. For det første er det et poeng at vi må unne hverandre suksess, og "... innse at hvis kompisen din [som også er konkurrenten din] blir bedre, vil også du bli bedre, fordi du må strekke deg enda lenger."

4.2.3.4 Læreren som leder

Eli er også lærer, og er ikke spesielt imponert over hvordan lærere blir behandlet i samfunnet. "Lærere er utpregete bærere av avgjørende humankapital. Men det folk er mest opptatt av, er sine egne cv'er." Det største problemet for lærerne er dog at det ikke kommer et eksplisitt produkt ut i andre enden. Det læreren gjør kan ikke måles på samme måte som i de fleste andre yrker, og da blir det heller ikke verdsatt på samme måte.

Det er likheter mellom ledere i idrett, i klasserommet og i næringslivet i det at du må selge inn et budskap, og for mange står ikke mottakeren i sentrum når de gjør det. Altfor mange er opptatt av å vise for mye de kan, ikke hva eleven, spilleren eller medarbeideren faktisk sitter igjen med. "Det er helt avgjørende å ha grunnlaget, så det er ikke noen vits i å øse ut kunnskap, hvis det ikke kommer inn noe. Du må prioritere hvor du skal legge inn kraften." Det er riktignok en stor forskjell mellom det å være lærer og det å lede en spillergruppe i fotball. En trener kan kaste ut de som ikke ønsker å være en del av det verdisettet vi har kommet fram til. En lærer kan ikke kaste ut en elev på samme måte.

4.3 Lærerne

I intervjuene med lærerne ble det mye snakk om konkrete klasseromssituasjoner og praktiske tilnærminger i større grad enn med næringslivslederne. Vi sitter ikke igjen med inntrykk av at lærerne hadde den samme metakunnskapen om ledelse som det disse hadde. Dette velger vi å

betrakte som berikende for analysen, fordi det potensielt kan trekke diskusjonene ned på bakkenivå når teoretiske formuleringer og betraktninger blir dominerende.

4.3.1. Lærer 1

4.3.1.1 Ledelse

Det første lærer 1 nevnte da vi ba han om å fortelle hva god ledelse er i klasserommet, var at det er stor forskjell på pedagogikken man lærer på universitetet, og virkeligheten man møter i klasserommet, fordi

(...) det aller viktigste prinsippet i norsk skole, uansett hvordan du snur og vender på det, er økonomi. Gruppene blir større og større for hvert år. Prøv å ha individuelle opplegg og samtaler når gruppene bare vokser over alle bredder.

I tillegg, mener han at ledelse i klasserommet blir påvirket av hvor flinke lærerne er til å samarbeide. Det å samkjøre undervisningen med andre lærere har mange administrative fordeler. Lærer 1 forteller at norsklærerne er veldig flinke til å samarbeide, men at samfunnsfaglærerne ikke er like flinke. De har satt av timer på timeplanen til dette, men det skjer likevel ingen samkjøring i samfunnsfag. Han tror at dette kommer av to ting; Hvem som er fagansvarlig, men i særlig grad hvilke fag som er prioritert på skolen. Samfunnsfag er et av fagene som blir nedprioritert til fordel for matte, engelsk og norsk. Dette tror han har ganske stor betydning for kvaliteten på undervisningen.

Siden lærer 1 har hovedtyngden av fagbakgrunnen sin i norsk, spør vi han hvor mye denne bakgrunnen har påvirket lederrollen hans i klasserommet. Svaret hans er at han ikke er helt sikker, men at han for eksempel

(...) i historie føler at [han] klarer å levendegjøre veldig mye ut ifra litteraturbakgrunnen sin (...) jeg finner korte litterære tekster i stedet for at de må lese alt i en historiebok som kan bli ganske kjedelig. De [elevene] skriver i en historisk tid, under gitte forhold. Det vil jeg kunne avspeile.

Vi tolker dette dit hen at fagbakgrunnen spiller en del inn i lederrollen til lærer 1, fordi han benytter seg av denne i andre fag enn norsk.

4.3.1.2 Maktpendling

Da vi spurte lærer 1 om hvilken grad av styring han foretrekker i klasserommet, svarte han at han foretrekker lite styring, fordi han tror at elevene får mer igjen for det. Samtidig

understreker han at dette ofte ikke lar seg gjøre i praksis, men da heller fungerer som et ideal. Når han for eksempel får nye elevgrupper, er han bevisst på å innta en sterkt styrende rolle;

(...) jeg er opptatt av å etablere meg selv som leder. Innimellom tror jeg de kan få et inntrykk av at jeg skal være enehersker, men det inntrykket kvitter de seg fort med når vi først får gode arbeidsvaner i gruppa.

Hvis gruppen får gode arbeidsvaner, jobber de mer og mer i mindre grupper der lærer 1 inntar en veilederrolle. Han presiserer også at han har flere kontrollmekanismer som han bruker underveis i semesteret i tillegg til gruppearbeidet, som for eksempel innleveringer som tar opp viktige kapittemaer, som han deretter gir tilbakemeldinger til elevene på.

Selv om lærer 1 streber mot et ideal om en veiledende lærerrolle, understreker han at den tradisjonelle, lærerstyrte undervisningen også har sin plass.

Min erfaring er at det fungerer utmerket. Det er hvertfall den metoden som lettest sørger for at du har alle med. [Dessuten har jeg] alltid en startforelesning med viktige begreper og den slags

Lærer 1 legger også til at han tror realister er mer styrende i timene sine enn det samfunnsfaglærere er, på grunn av fagets natur. I samfunnsfag er det i større grad "... greit å stille spørsmål og å være uenig med læreren" På grunn av dette tror han også at realislæreren er mindre demokratisk i klasserommet enn det samfunnsfag- og norsklæreren er.

4.3.1.3 Utvikling av ferdigheter

Veiledningsundervisningens største fordel, ifølge lærer 1, er at den forbereder elevene til studiehverdagen etter videregående skole, gjør studieteknikken deres bedre, at de blir tvunget til å "tenke sjæl", samt at de lærer seg å hente inn kilder utenfor pensum. Men den er tidkrevende, og dette gjør at rammevilkårene for faget har mye å si, som hvor mye tid man har og hva man skal igjennom på denne tiden. Da vi spør hvorvidt han tror at svak styring har betydning for elevenes ferdighetsutvikling, er svaret at sterk styring som regel fører til mye, ensidig pensumfokus, slik at elevene da kan gå glipp av potensielle, verdifulle ferdigheter som de han akkurat nevnte. Han legger også til at han i den mer lærerstyrte undervisningen prøver å kompensere litt for dette ved å invitere elevene til samtale, slik at de kan bruke- og tenke rundt begrepene de skal pugge. Han føler også at han får trent på de samme ferdighetene ved å problematisere faget og

(...) få de til å se at verden kanskje ikke er så enkel som de kanskje tror (...) Dette er det fine med disse to fagene [samfunnsfag og norsk], at det er ikke bare å sette to streker under svaret. Det er nesten det viktigste du lærer dem, denne drøftende, undrende holdningen.

4.3.1.4 Læreren som leder

Lærer 1 gav ikke eksplisitt uttrykk for motforestillinger ved å se på læreren som en leder, noe som fremgår i avsnittet om tanker rundt ledelse. Under intervjuet så vi heller ingen tegn til at utsagnene hans kunne tolkes i en slik retning, siden han brukte ordene lærer og leder om hverandre. Vi spurte han ikke eksplisitt om læreren som leder utenfor skolen, men han tok til orde for at samfunnsfag- og norsklæreren i større grad må forholde seg til en mer kompleks virkelighetsforståelse, fordi det ikke finnes fasitsvar, slik det gjør i realfagene. Kravet om diskusjon og nødvendigheten av å diskutere seg frem til konsensus åpner opp for en holdning om at disse faglærerne er mer drillet i holdningsskapning og maktpendling enn det realfaglærere er.

4.3.2 Lærer 2

4.3.2.1 Ledelse

Lærer 2 startet, da vi ba han om å fortelle litt om seg selv som klasseleder, med å fortelle at han legger mye vekt på situasjonsbasert ledelse. Dette ble poengtert med at han, i likhet med lærer 1, legger vekt på å være

(...) tydelig til hva jeg forventer, hva som kreves i dette faget og så videre (...) [men] jeg prøver også å være mer på nivå med elevene, snakke med dem, likeverdighet, ikke en sjef, men prøver å lede gjennom å vekke interesse, eller gi dem utfordringer.

I tillegg svarte han bekreftende på at faglig tyngde er viktig for å kunne presentere pensum tilstrekkelig forståelig. Faglig tyngde, mente han, henger også sammen med hvor frie rammer man tør å ha i timene. Han hevdet for øvrig at pendelen for den ideelle læreren har svingt mellom det å ha faglig tyngde og ha pedagogiske evner. Han peker selv på at det "... selvsagt er mulig å være faglig sterk og en god pedagog samtidig". Samtidig pekte han på en trend han mente å ha observert en periode der det faglige ikke var så viktig, så lenge du er pedagogisk flink. I dag er det, i følge lærer 2, mye mer akseptert å være fagmann enn bare for noen år siden.

Da vi spurte hva han anså som hovedutfordringene til en lærer, ble svaret at det er "... å lede en gruppe mennesker og å tilfredsstille de behovene disse har, og når det er så store grupper som det er i skolen, kan det alltid bli bedre". Også lærer 2 ser derfor på rammeverket på en side og rammevilkår på en annen. Han la ikke skjul på viktigheten av å etablere klare rammer for hva som er akseptabelt og ikke, og at den svake styringen alltid ligger innenfor disse grensene. Samtidig er rammevilkårene styrende, og han trekker, i likhet med lærer 1, fram tidspress og størrelsen på gruppene. Han sa eksplisitt at det å se den enkelte er vanskelig, "fordi man rett og slett ikke har tid til dette".

4.3.2.2 Maktpendling

Lærer 2 beskrev seg selv som en som ikke er "... den dominerende typen", fordi han "... har erkjent at man aldri kan tvinge noen til å lære". Likevel erkjenner han viktigheten av å markere seg. For han blir dette igjen et spørsmål om situasjonsbasert ledelse;

(...) grad av styring kommer an på hva slags gruppe elever det er. På skolen min er de høyt motiverte, så da kan du slippe opp mer, mens jeg har jobbet på skoler der det er mindre motiverte elever, og der må du være tydeligere. Men det er viktig å slippe opp så tidlig som mulig.

Som ideal har lærer 2 å prøve å få til mest mulig problemorientert læring. Dette er i seg selv svakt styrende, men han legger til at det ikke alltid passer med denne undervisningsformen, både på grunn av det aktuelle temaet, men også fordi man er avhengig av å lære elevene å kjenne, og det er det ikke alltid rammene tillater. Ofte blir det slik at man styrer mer hvis ikke man kjenner elevene så godt, men at man ikke nødvendigvis behøver å styre mye i begynnelsen heller; "... det kan være både og. Jeg vet ikke om det skyldes fordi jeg forandrer meg, eller om det er de som forandrer seg. Noen ganger må man stramme til for å få gjort noe overhodet".

4.2.2.3 Utvikling av ferdigheter

"Ved å være svakt styrende, fører du ansvaret over på elevene. Svak styring utvikler ansvarsfølelsen videre, det involverer den enkelte i forhold til sin situasjon mer også". Lærer 2 synes altså at svak styring er viktig for utvikling av visse ferdigheter. Det er særlig i ansvarliggjøringen det ligger et potensial for dette, fordi elevene får et eierforhold til tema og prosess. Da vil de yte mer, men også være interessert i at de andre yter. Slik kan de hjelpe hverandre til å bli bedre. Dessuten skjer dette best gjennom gode diskusjoner. Men han sa

også at ”... samtidig så kan man ikke slippe helt opp, fordi man trenger litt ris bak speilet”. Han ser derfor en kobling mellom maktpendlingen og utvikling av ferdigheter.

Da vi spurte han om han prioriterte innlæring av kunnskap, eller utvikling av ferdigheter mest, svarte han at

(...) for min del kommer det litt an på elevgruppen hvorvidt man kan fokusere på kunnskap kontra ferdigheter. Det er viktig at elevene har noen referanserammer, og da må man vel pugge. Men det er jo en fare for at de bare blir passive mottakere av det læreren sier.

Det kom dermed klart frem at lærer 2 ser en sammenheng mellom kunnskap og ferdigheter. Han ga også litt uttrykk for at han blir påvirket av at han og elevene blir målt i form av resultater, selv om dette ikke skjer i særlig stor grad.

Det er jo veldig fokus på måling av resultater, både i form av karakterer for elevene og for diverse undersøkelser. Det er på en måte litt opp til hver enkelt lærer å la seg styre av det. Jeg for min del tenker ikke på det som et forstyrrende element.

Samtidig la han umiddelbart til at ”... jeg legger undervisningen til en viss grad opp imot eksamen. Læreplanen er jo styrende, og kompetansemålene er viktige”.

4.3.2.4 Læreren som leder

Lærer 2 hadde ingen fordypende betraktninger rundt lærerens eventuelle rolle som leder utenfor skolen. Da vi spurte eksplisitt om det sa han at

(...) det er sikkert mange likheter mellom læreren og lederen, men jeg kjenner ikke så godt til det. Å lede en gruppe frem til resultater har sikkert mange fellesnevner. Det er nok mange likheter, men også klare forskjeller, uten at jeg kan si så mye mer enn det.

Dermed kan vi se at lærer 2 satte likhetstegn mellom lærer og det å lede andre, selv om han ikke utdypet dette videre.

5.0 Drøfting

Dette kapittelet har samme inndeling som det forrige. Næringslivsledernes, trenernes og lærernes meninger vil hver for seg bli diskutert i lys av teorigrunnlaget til deliberativ ledelse. Maktpendling, ferdighetsutvikling og ledelse utgjør også her hovedkategorier. Intensjonen er å finne momenter for å svare på problemstillingene skissert i introduksjonen.

I slutten av kapittelet diskuteres samfunnsfaglæreren og deliberativ ledelse. Hovedfunnene fra empirien blir satt i et didaktisk perspektiv for å undersøke hvilke momenter som er viktige i klasserommet og hvordan disse blir brukt av samfunnsfaglæreren.

Innledningsvis er det viktig å merke seg at begrepsapparatet kan variere segmentene imellom, men også mellom intervjuerne og de intervjuede. Når ledere og trenere snakker om involveringspedagogikk og situasjonsbetinget ledelse, finner vi det nærliggende å knytte det opp mot henholdsvis maktsymmetri og maktpendling, og også deliberativ ledelse som sådan. Det samme gjelder sterk og svak styring. De fleste nevner også viktigheten av å etablere et rammeverk, eller i hvert fall et sett med felles verdier, som skal være atferdsstyrende. For oss blir dette ekvivalenten til begrepet om meningsfellesskap.

5.1 Næringslivsledere og deliberativ ledelse

5.1.1 Maktpendling

Maktpendling kan sies å være en av de viktigste momentene i deliberativ ledelse, fordi det er dette som først og fremst setter sammen ledelse på den ene siden og deliberasjon på den andre. Dette forsøkte vi å vise gjennom å problematisere ledelsesbegrepene transaksjonell og transformativ ledelse, og å anerkjenne viktigheten av sterk styring i noen situasjoner og svak styring i andre. Habermas' begreper er ment å skulle gi svak styring en mer utfyllende dimensjon, enn det transformativ ledelse står for alene.

I intervjuene av næringslivslederne ser vi oppsummert antydninger til at både Kirsten, Robert, Jan Ketil og Steinar anerkjenner viktigheten av å variere graden av styring, og at dette er med på å gjøre ledelse situasjonsbestemt. Alle var også enige om at styring er viktig for å kunne gi de ansatte tydelige rammer å jobbe innenfor. Selv om alle fire også la vekt på viktigheten av å

formidle verdier, ga Jan Ketil og Steinar en mer utdypende innføring i dette. Jan Ketil kalte det "... identifikasjonen med en mester", mens Steinar presenterte det som "... evnen til å kunne formidle sin egen livsverden til andre". Vi tolker dette til å være to veier mot samme mål; et mer eksistensielt anliggende.

Så langt er dette i samsvar med det teoretiske rammeverket til deliberativ ledelse, en situasjonsbestemt innfallsvinkel; å kunne pendle mellom sterk og svak styring etter hva omstendighetene krever. En utfordring for deliberativ ledelse oppstår derimot i intervjuene med både Jan Ketil og Steinar om hva det innebærer å være svakt styrende. Vi tolker det dit hen at begge er enige med oss i at en svakt styrende leder er nærmere en transformativ lederstil enn en transaksjonell. En transformativ leder fokuserer på "meningsdannende ledelse". Men for både Jan Ketil og Steinar trenger ikke dette nødvendigvis å innebære kommunikasjon på det nivået som vi har lagt til grunn i teoridelen, nemlig at leder og ikke-leder skal arbeide seg frem til enighet ved at "det beste argument" vinner frem i en forståelsesorientert argumentasjonsprosess. Det er livsverdenen, lokusjonsbegrepene og de tre validitetskravene som danner utgangspunktet i teorien vår for arbeidet mot en felles oppfatning av hva som kan være den mest hensiktsmessige løsningen på et problem. Her skiller muligens teori og empiri seg på to måter. For det første mener Jan Ketil og Steinar at makt aldri kan bli symmetrisk, og for det andre er det dissens mellom teori og empiri om i hvilken grad en leder skal åpne opp for å la andre påvirke sin egen livsverden. Dette siste punktet går mer på rasjonalitetsproblematikk og vil bli diskutert nærmere i avsnittet om tanker rundt ledelse. Begge disse punktene har konsekvenser for inkluderingen av teorien om kommunikativ handling i deliberativ ledelse.

Når det gjelder maktsymmetri, hadde vi som et bevisst utgangspunkt i teorien at et fullstendig fravær av makt ikke er mulig, og heller ikke nødvendig for å øke utvikling av ferdigheter. Poenget vårt har hele tiden vært at læreren, ved å strebe mot en større grad av maktsymmetri i form av gjensidig forståelse mellom seg selv og elevene, vil heve kravene til at elevene selv kommer med gode argumenter og i større grad danner sine egne oppfatninger om hvordan samfunnet henger sammen. Det kan imidlertid, i lys av empirien, se ut til at vi likevel har lagt for mye tyngde på kommunikativ handlingsteori. Intervjusubjektene er ikke udelte enig i hvilken grad av maktsymmetri som er ønskelig, og hvor mye enighet som er nødvendig for å danne egne meninger, og dermed øke egne ferdigheter. Ifølge Kirsten, Robert, Steinar og Jan Ketil er det viktig for medarbeidere å ha klare rammer å forholde seg til, og innenfor dette området kan de selv få utfolde seg mer eller mindre som de selv vil. Det er denne formen for

ledelse, ifølge dem, som fordrer ferdighetsutvikling. Det vil si at de vektlegger styring i større grad enn det vi har sett for oss i teoridelen. Et slikt syn kan også overføres til klasserommet. At læreren setter opp et rammeverk er uten tvil viktig, noe som kommer frem under intervjuene med lærerne. Næringslivslederne legger frem et klart bilde av at det er lederen selv som i all hovedsak skal sette opp rammene, og at dette ikke nødvendigvis trenger å skje i form av stor grad involvering av medarbeidere. Av dette følger da at det siste av tre validitetskrav for en sterk kommunikativ handling, enighet rundt normativ rettmessighet, ikke nødvendigvis behøver å bli oppfylt for å stimulere til ferdighetsutvikling. Det holder i mange tilfeller med de to første, slik at medarbeidere kan forstå rammeverket, men ikke nødvendigvis alltid være helt enig i det. Kirstens tanker om muligheten for et verdiskille mellom jobb og privatliv, stemmer overens med dette. Likevel kan kanskje et ansettelsesforhold være bygget på et grunnlag om at ved å gå inn i en medarbeiderstilling, aksepteres det samtidig at man er underordnet en leder, og at man derfor er innstilt på å handle ut i fra de retningslinjene som blir gitt. Dette innebærer da at en viss enighet allerede er til stede rundt de ytre rammene av en relasjon mellom leder og medarbeider. Dette kan være litt annerledes i skoleverket, siden elever kanskje i større grad føler seg ”tvunget” til å være på skolen, selv på videregående nivå, noe som Robert poengterer er en av hovedforskjellene på læreren og næringslivslederen. Derfor vil kanskje det siste av de tre validitetskravene være viktigere i lærer-elev relasjonen for ferdighetsutvikling, enn det den er i næringslivet.

5.1.1.1 Formidling og forståelse

Alle næringslivslederne bedyret evnen til å formidle et budskap, noe som bringer oss tilbake til transformativ ledelse. Denne formidlingen avhenger av at den er meningsbærende, og dermed at de som hører på forstår budskapet. I forrige avsnitt satte vi spørsmålstegn ved hvorvidt det er nødvendig for medarbeidere å være enige i noe for at de skal kunne utvikle ferdigheter, men i teorien vår kommer det klart frem at forståelse er en betingelse for god, transformativ ledelse. Dette gjelder også illokusjonære talehandlinger. Det ”... å selge inn et budskap på et mer grunnleggende nivå enn det et bytteforhold gjør”, slik blant annet Steinar uttrykker det, gjør at det blir mulig å trekke likheter mellom transformativ ledelse og Austin og Searles’ talehandlingsteori. Det virker derfor som om det Steinar sier om transformativ ledelse, er forenlig med denne teorien. I teoridelen er påstanden vår at den transformative lederstilen, og fokuset på å overbevise, ikke rommer en tilstrekkelig grad av forståelse mellom leder og ikke-leder. Forståelse er viktig for maktsymmetri og utvikling av ferdigheter. Jan

Ketil, i lys av sin forskning, viser til et annet bilde der folk er mest opptatt av å følge ”mytiske” ledere etter hva slags resultater de oppnår. Hovedpoenget hans er jo at begrepet ledelse, blant folk flest, er synonymt med suksess. Dermed velger man ofte ledere etter resultatene de kan vise til, som et ønske om hjelp til å se gjennom ”støyen” i samfunnet. Tolkningen vår går derfor i retning av at folk flest nøyer seg med å følge en blanding av en transaksjonell- og en transformativ leder. Vi ønsker til en viss grad å bli styrt mot en retning i livet som har gitt resultater for andre, uten at vi nødvendigvis har et behov for å forstå hele tankegangen bak. Dette åpner opp for en sterkere grad av styring enn det illokusjonære perspektivet vi i utgangspunktet hadde sett for oss. Vi tolker også Steinars, Kirstens og Roberts meninger dit hen at graden av maktsymmetri ikke trenger å nærme seg det nivået vi har tillagt en illokusjonær talehandling på bakgrunn av kommunikativ handlingsteori. Alle næringslivslederne mener derfor at forståelse mellom medarbeider og leder ikke er avhengig av en stor grad av maktsymmetri.

For deliberativ ledelse trenger ikke dette nødvendigvis å være problematisk. Vi har hele tiden tatt høyde for at maktsymmetri ikke er et realistisk mål, særlig når det gjelder lærer-elevrelasjonen. Dessuten er alle næringslivslederne enige i at maktpendling er nødvendig for å være en god leder. At illokusjonære talehandlinger kommer forut for perlokusjonære, slik Habermas hevder, kan likevel passe inn i bildet som næringslivslederne legger frem. De vektlegger alle betydningen av å formidle en mening de er avhengige av at folk forstår, for at de skal følge dem. Vår antakelse om hvor sterk grad av maktsymmetri som må til for å oppnå forståelse, sammenfaller ikke med næringslivsledernes oppfatninger. Dette gjelder spesielt når det kommer til at det er lederne som definerer rammene. Samtidig ser vi et skille mellom teoretikerne og praktikerne i dette segmentet. Kirsten og Robert åpner for større grad av involvering innenfor de rammene lederne etablerer. De tillegger medarbeidernes forståelse mer vekt enn for eksempel Jan Ketils forskning, som viser at en stor grad av forståelse for det lederen formidler ikke alltid er det viktigste, så lenge lederen har gode resultater å vise til.

5.1.2 Ferdighetsutvikling

I deliberativ ledelse bygger god ferdighetsutvikling på en argumentasjonsprosess rettet mot forståelse og et samarbeid mot et felles mål mellom leder og ikke-leder.

Som nevnt over, er Jan Ketils meninger rundt dette konsentrert rundt oppfatningen om at ferdighetsutvikling ikke nødvendigvis behøver å være basert på forståelse i grad av deliberativ ledelse, noe han for eksempel viser gjennom å sammenligne læreren med en mester omgitt av

mystikk, men som man likevel ønsker å identifisere seg med. Dette skiller seg ifra Kirstens og Roberts oppfatninger, som trekker mot å se for sterke hierarkiske strukturer som hinder for ferdighetsutvikling. Dette er imidlertid mer på systemnivå. Også på individnivå nevner Kirsten at en for kontrollerende leder hemmer kreativitet.

5.1.2.1 Konkurransespektet og fremmedgjøring

I tillegg trekker både Kirsten og Robert inn et konkurransemoment når de snakker om at lederen burde sette sammen personer som utfordrer hverandre, men som jobber mot samme mål. Steinar skiller seg fra de andre ved å trekke konkurranseelementet et godt stykke lenger. Han mener at rivalisering er viktigere enn samarbeid for utvikling av ferdigheter.

Vi har ikke behandlet konkurranseaspektet i vår teori, men heller sett for oss samarbeid og involvering som betingelser for god ferdighetsinnlæring. Vi anerkjenner selvfølgelig et konkurranseaspekt og effekten dette har for ferdighetsutvikling. Et av spørsmålene vi i utgangspunktet ønsket svar på var imidlertid hvorvidt deliberativ ledelse er bedre for ferdighetsutvikling enn andre ledelsesformer. Ifølge Steinar stemmer ikke dette, siden fokuset på konkurranse og rivalisering ikke er til stede. Både Kirsten og Robert understreker derimot viktigheten av involvering, gjennom henholdsvis WWs "empowerment" og Roberts coachende lederstil. Fordi vi har knyttet deliberativ ledelse mot Habermas' kommunikative handlingsteori og rasjonalitetstankegangen som følger denne forsøker vi, og Habermas, å demme opp for samfunnets fremmedgjørende virkninger ved å legge vekt på forståelse. Denne forståelsen er bygget rundt en ramme av samarbeid og involvering. Spørsmålet blir da hvorvidt forståelsen og involveringen, som tjener til å fjerne fremmedgjøringen i menneskelige relasjoner, spiller en viktigere rolle for ferdighetsutvikling enn konkurranseelementet. For stort trykk på konkurranseaspektet kan bety at man søker resultatoppnåelse på bekostning av relasjoner. Svaret, ifølge vår empiri, ligger sannsynligvis midt imellom. Alle næringslivslederne er enige i at et for stort fokus på resultatfrembringning kan være skadelig på lang sikt. Dette henger sammen med en transformativ lederstil, fordi det er viktig at de som ledes har en viss innsikt i noe meningsbærende. Dermed er de enige i at en viss grad av involvering og forståelse er viktig for ferdighetsutviklingen. Det er også Steinar delvis enig i, selv om han er opptatt av at ledere først og fremst skal legge forholdene til rette, slik at konkurransen kan utfolde seg fritt innenfor gitte rammer. Således kan vi stille spørsmål om hvorvidt deler av empirien tyder på at vi, tross våre forbehold om utopi, likevel har trukket symmetriaspektet for langt, særlig med tanke på ferdighetsutvikling.

5.1.3 Ledelse

Deliberativ ledelse baserer seg på Habermas' rasjonalitetsmodell, kommunikativ handling. Hovedideen vår er at kommunikativ handling skal demme opp for fremmedgjøringen som formålsrasjonaliteten og det strategiske tankesettet kan føre til. Denne fremmedgjøringen kan være hemmende for ferdighetsutviklingen. Implisitt i dette ligger da at en leder som er klar over de forskjellige rasjonalitetene, kan tilnærme seg ferdighetsutvikling på en annen og mer utfyllende måte, enn det et ensidig, formålsrasjonelt og kognitivt perspektiv gir rom for.

Det var denne problemstillingen vi var mest forventningsfulle til da vi intervjuet Jan Ketil og Steinar, fordi vi anså det sannsynlig at de hadde større kjennskap til rasjonalitetsperspektiver enn Kirsten og Robert. For å ta de to sistnevnte først, så forstår vi deres tanker rundt hva god ledelse innebærer til å dreie seg om resultatfrembringning. Involvering og forståelse blir trukket frem som viktige faktorer, men da for å oppnå resultater. Lederen skal bygge rammer som de ansatte kan utfolde seg innenfor. De involverer medarbeiderne ofte i stor grad i utviklingen av virksomheten, men er klare på at det til syvende og sist er lederen som bestemmer retningen. Dette passer kun delvis inn i kommunikativ handling, fordi maktsymmetrien ikke er tilstrekkelig til stede. I tillegg blir det formålsrasjonelle fremtredende. For oss blir dette en eksemplifisering av den teoretiske problematiseringen som vi diskuterte mer i detalj med Jan Ketil og Steinar, og som vi skal gå nærmere inn på nå.

5.1.3.1 Kommunikativ handling

Steinar avviste sannhetskravet til Habermas' løsningsforslag i kommunikativ handling, som omhandler fraværet av makt i relasjoner mellom mennesker. Men han var ikke fremmed for at man kan bruke Habermas' momenter i en diskusjon om rasjonalitet. To presserende spørsmål oppstår da i kløften mellom kommunikativ handling og empiri; 1) kan kommunikativ handling inngå i deliberativ ledelse selv om vi ikke tar høyde for forståelse og enighet i samme grad som Habermas? 2) kan kommunikativ handling brukes som en del av en formålsrasjonell helhet?

Det første spørsmålet kan relateres til en av våre påstander i teoridelen om at fremmedgjøringen som blir påført folk gjennom en strategisk rasjonalitetsmodell, er hemmende for utviklingen av ferdigheter. Vi bruker kommunikativ handling som et alternativ til en mer forståelsesrettet prosess. Dette har ført til, på grunn av den kommunikative handlingsmodellen, en dragning i retning av maktsymmetri. Fremmedgjøring motvirkes gjennom at man diskuterer seg fram til enighet, eller i det minste en løsning. I lys av empirien,

og spesielt Steinar, virker det derimot som om graden av enighet ikke er en så viktig betingelse for ferdighetsutvikling som vi opprinnelig hadde sett for oss. Slik vi ser det, er det ikke nødvendig å forkaste deliberativ ledelse som begrep av denne grunn, selv om vi skulle se bort ifra den høye graden av enighet/forståelse som Habermas forfekter. Vi har i utgangspunktet tatt høyde for at fullstendig maktsymmetri er utopisk, og vi skal videre se at det er flere momenter i kommunikativ handling som derimot er nyttige for ferdighetsutvikling. Det blir i denne sammenheng viktig å undersøke et nytt potensielt problem; hva er det da som skiller deliberativ ledelse fra en transformativ ledelsesmodell?

For å skille disse to begrepene kan kommunikativ handlingsteori bidra med innspill som kanskje kan stemme overens med vår antagelse i teoridelen; at transformativ ledelse ikke er utfyllende nok med tanke på forståelse mellom leder og ikke-leder. Selv om næringslivslederne viser til at kun en begrenset forståelse er nødvendig for ferdighetsutvikling, kan en utvidet rasjonalitetsforståelse likevel bidra til en berikelse av relasjonen. Med et kognitivt, formålsrasjonelt utgangspunkt blir resultatoppnåelse dominerende, og som nevnt tidligere sier alle næringslivslederne seg enig i at dette er uheldig på lang sikt. Slik vi ser det, er transformativ ledelse tuftet på en kognitiv virkelighetsoppfatning. Vi legger frem i teoridelen at transformative ledere er bærere av verdier som de brenner for, og som andre kan slutte seg til hvis de vil. Men teorien gir ikke nok rom for ikke-lederne til selv å være med og utforme disse verdiene. Vi mener her at deliberativ ledelse representerer et alternativ til transformativ ledelse som en motvirkende faktor til fremmedgjøring. Både Kirsten og Robert lar de ansatte få være med å bestemme hvilke verdier som skal karakterisere selskapet, og derfor skiller de seg fra Steinar og Jan Ketil når det gjelder tidspunkt for involvering.

Det andre spørsmålet vi stilte oss var om kommunikativ handling kan brukes som en del av en formålsrasjonell helhet. Jan Ketil beskrev dette som et paradoks. Ved å stille et spørsmål om nytte, legger vi et formålsrasjonelt perspektiv på en hypotese som har en iboende forestilling om å unngå denne rasjonaliteten. Altså, i det vi eksempelvis spør om deliberativ ledelse er nyttig, blir det formålsrasjonelt. Ut i fra kommunikativ handling, kan det virke problematisk å bruke deliberativ ledelse i en interesse av å forbedre prestasjoner.

Kan Habermas selv bidra med en oppklaring rundt dette? I teorien nevner vi Habermas` anerkjennelse av at per lukosjonære- og illokusjonære talehandlinger blir brukt om hverandre i dagligtalen, og at dette er helt naturlig. Strategiske og forståelsesrettede ytringer blir altså

brukt om hverandre. I et pragmatisk perspektiv vil man kanskje kunne benytte en formålsrasjonell tankegang på et problem, men da ta i bruk kommunikatив handling som en del av en helhetlig løsning. Som vi har sett tidligere, betyr både Kirsten og Robert fokuset på resultater. Som leder i en bedrift kommer man ikke unna dette. Uten resultatene har ikke bedriften et eksistensgrunnlag. Det samme gjelder naturlig nok i skolen. Paradokset kommunikatив handling og nytte får dermed et teoretisk stempel, som kanskje ikke er særlig interessant i en leders hverdag. Utgangspunktet vårt har som tidligere nevnt hele tiden vært at maktsymmetri slik Habermas ser det er en utopi, men at momentene i kommunikatив handling likevel kan ha verdifulle bidrag til en leders/lærers egen livsverden.

Steinar og Jan Ketil forholder seg skeptiske til relasjonen mellom lederskap og resultatoppnåelse. Jan Ketil la mye i det at god ledelse blir brukt som et synonym på suksess. Samtidig viste han et annet bilde av lederskap, der meningsskapende og identitetsdannende relasjoner er uavhengig av resultat og konsekvens. Han sier videre at resultatene ofte kommer i større grad av ytre, strukturelle betingelser, ikke av lederens personlige egenskaper. Steinar var ikke like direkte, men ga likevel uttrykk for, slik vi tolker det, at lederkulturen i dag er preget av for mye måling, og for lite fokus på meningsskapende intensjoner i form av å få ikke-ledere til å ”adoptere, det livssynet, eller den livsverdenen du har som leder”. Oppsummert sier altså begge to at en viktig del av lederrollen er å skape mening for sine medarbeidere. Det er i disse tilfellene deliberativ ledelse kan komme til nytte, fordi begrepet også tar innover seg fordelene med maktsymmetrien. Med andre ord, kommunikatив handling alene tar ikke nok høyde for et formålsrasjonelt, resultatorientert perspektiv. Dette understreker at deliberativ ledelse heller burde ta inn over seg enkeltmomenter i kommunikatив handling enn teorien som helhet.

5.2 Trenerne og deliberativ ledelse

5.2.1 Maktpendling

To av trenerne er i større eller mindre grad forbundet med Marit Breivik og Olympiatoppen. Grunnen til at Breivik ligger som et bakteppe i denne diskusjonen er at hun er svært kjent for en inkluderende lederstil, samtidig som hun har resultater å vise til. Både Henning Berg og Eli Landsem antyder at de er involverende, men ikke i like stor grad som Breivik. Videre indikerer dette at det finnes eksempler på vellykket ledelse, og påfølgende ferdigheter og resultater, som ligger enda nærmere maktsymmetri enn funnene i vår empiri.

Trenerne er også opptatt av at man opererer med justerbar og kontekstuell styringsstyrke. De varierer altså mellom å være sterkt styrende og å være svakt styrende. Hos flere blir den sistnevnte dimensjonen ofte uttalt som høy grad av involvering. Trenerne er enige at involvering skaper eierskap til prosessene, myndiggjøring fremfor fremmedgjøring, og om at det både er avhengig av, skaper og foredler ferdigheter. Henning hevder dog at svak styring, altså høy grad av involvering, ofte mistolkes som en leders mangel på trygghet og faglig tyngde. Sannheten er for Henning en ganske annen. Veldreven involveringspedagogikk krever både solide kunnskaper og stort pedagogisk repertoar, der lederen kan manøvrere i det landskapet som diskusjonen skaper. Blant det viktigste her er erkjennelsen av at lederen ikke nødvendigvis sitter på svarene, men at de ligger i samspillet og dynamikken i involveringsprosessen.

For det første kan disse erkjennelsene sies å støtte oppunder det vi mener å finne av gevinster når vi søker å tilnærme oss større grad av maktsymmetri mellom leder og den som ledes. Det skal vi se nærmere på når vi diskuterer ferdighetsutvikling. For det andre ser vi at transformativ ledelse og maktsymmetri knyttes sammen fordi, forståelse er viktigere enn å definere og opprettholde rolleinndelingen. Således kan vi si at trenerne så langt utfører deliberativ ledelse, fordi de legger større trykk på forståelse enn det transformativ ledelsesteori i utgangspunktet åpner for. Eli trekker dette enda et steg videre når hun lager par av spillere som konkurrerer om de samme plassene i startelleveren. Dette er slik vi ser det en tilnærmet deliberativ prosess, fordi de, gjennom samarbeid og forståelse, skal gjøre hverandre bedre. Maktsymmetri i lys av Habermas' kommunikative handling, er som sagt antakelig utopisk, også når det gjelder disse parene. Samtidig kan vi i det minste si at de er satt sammen av deltakere som i utgangspunktet er likeverdige. De har ansvaret for å følge opp hverandre og å diskutere med ferdighetsheving som mål, hvilket betyr at den ene parts forbedring i neste instans vil føre til heving av begge nivå.

Det betyr ikke at trykket på forståelse lammer konkurranseelementet. Dessuten er det Eli lanserer formålsrasjonelt, fordi begge har som mål å starte neste kamp, og lederen har som mål å vinne neste kamp. Vi har ikke ønsket å si at deliberativ ledelse er den eneste måten å heve ferdigheter, prestasjoner og resultater på. Det er fristende å trekke inn Steinars perspektiver på konkurranse, der han hevder at det først og fremst er rivaliseringen som hever ferdighetene. Vi mener ikke å si at konkurranse og deliberasjon (i denne forstand) er gjensidig utelukkende. De kan sameksistere. Faktisk *bør* de sameksistere fordi elementene står svakere alene. Isolert står konkurransebasert ledelse i fare for å bli for formålsrasjonell og for søkende

etter umiddelbar gevinst. Satt på spissen vil ensidig bruk av kommunikatív handling kunne føre til mye prat og få tiltak. Hvordan tids- og ressursrammer på en side, og kravet om situasjonsbetinget ledelse på den andre, kan ligge til grunn for den maktpendlingen vi mener inngår i deliberativ ledelse, kan beskrives i følgende tre trinn.

5.2.1.1 Tid

I følge Tian Sørhaug har rå bruk av makt vist seg å ha en begrenset varighet. Samtidig snakker alle trenerne som sagt om betydningen av å kunne være sterkt styrende når de vurderer det som mest hensiktsmessig. Behovet for transaksjonell ledelse varierer, slik vi blant annet forstår Tom, med størrelsen på krisen og tiden vi har til rådighet. Når han har blitt hentet inn for å redde klubber som står i fare for å rykke ned med få serierunder igjen, har han inntatt en mer, for å bruke hans eget uttrykk, autoritær lederrolle. Spesielt under motgang og kriser, har folk i følge Tom en tendens til å ville bli ledet. Vi nærmer oss her et transaksjonelt ledelsesperspektiv. Vi har et kortsiktig mål i andre enden om for eksempel å redde en klubb fra nedrykk, hvilket igjen betyr at mange mennesker mister jobben. Forståelse er ikke det viktigste, men at de som ledes mer eller mindre adlyder ledere, fordi de tror at det vil gi de ønskete resultatene.

I likhet med Kirsten snakket Henning om hvordan han må gi seg selv tid til å bygge et lag der deltakerne har genuin forståelse for hverandres bakgrunn, kultur og væremåte. På sikt vil dette i følge Henning generere økte prestasjoner og bedre forutsetninger for heving av resultater. Her ser vi at deliberativ ledelse kan tilføre et moment transformativ ledelse mangler, nemlig at større forståelse i gruppa (mellom spillere og mellom spillere og trenere) bedrer dynamikken, diskusjonen og muligheten for å heve hverandres og eget ferdighetsnivå. Det gjelder også i relasjonen mellom lærer og elev. Formålsrasjonaliteten er altså ikke borte fordi vi er forståelsesorientert, slik vi også så det med næringslivslederne. De fleste ledere må vise til resultater enten via medaljer eller bunnlinje, eller i det minste en forbedring. En av veiene dit går via et eksempel på at pendelen svinger mot maktsymmetri, nemlig involveringspedagogikk. Dette er tidkrevende. Skal vi tro våre intervjusubjekter, er det dette som imidlertid gir best resultater over tid. Det gir et rom for lederen til å manøvrere mellom sterkt og svakt styrende innenfor den forståelsen som blir skapt. Når tiden er knapp og resultatkravene umiddelbare, kan derimot den mer transaksjonelle, sterkt styrende og asymmetriske lederstilen være best egnet.

5.2.1.2 Situasjonsbetinget ledelse

Det å ta hensyn til tid, er å ta hensyn til den aktuelle konteksten lederskapet foregår i. I tillegg kommer andre rammefaktorer som ressurstilgjengelighet og ytre press. Vi har også en mer ubestemmelig, men ikke mindre viktig, mellommenneskelig faktor. Når Tom snakker om ”å komme under huden” på medarbeiderne eller spillerne, så er det først og fremst for å kunne vite hvilke knapper han skal trykke på hos hvilke individer og i hvilke situasjoner. Med Marius Johnsen var det viktig å skape trygghet og forutsigbarhet, mens andre spillere ville blitt mindre skjerpet av en slik tilbakemelding. Henning forteller at han må ha en annen inngang til spillere med en annen forståelseshorisont, både sosialt og kulturelt, enn de som har spilt i Norge hele livet og er representanter for den rådende diskursen. På denne måten ser man en likhet mellom treningsfeltet og det stadig mer multikulturelle klasserommet. Situasjonens natur er også avgjørende. Vi har allerede nevnt hvor gunstig og nødvendig det kan være at pendelen svinger mot maktasymmetri og mindre involvering under kritiske situasjoner. I virkelige nødssituasjoner er maktforholdet mellom en offiser og soldat, eller kirurg og sykepleier, udiskutabelt. I fotballkamper har vi heller ikke tid til ”å drive kollokviegrupper.” Når derimot visjoner, målsetninger og metoder skal utvikles, vil en deliberativ lederstil kunne gi en bredere og dypere forankring i gruppen som skal ledes. Som vi har diskutert og som vi vil komme tilbake til, mener vi at deliberativ ledelse kan komplettere transformativ ledelse ved å tilføre et sterkere trykk på forståelse.

5.2.1.3 Pendling

Altså, ideen om at et transaksjonelt, sterkt styrende, asymmetrisk lederskap skaper gevinst på kort tid, og at et transformativt, involverende, mer symmetrisk lederskap gir mer varige effekter, underbygger deliberativ ledelse som en pendling mellom symmetriske og asymmetriske maktforhold. Faktisk kan det være fristende å hevde at vi ser en gjensidig avhengighet mellom sterk og svak styring. De aller fleste av våre intervjusubjekter er eksplisitte på den viktige betydningen av en leder som klarer å pendle mellom å være sterkt styrende og involverende ut fra hva tidsrammen og situasjonen tilsier. Denne pendlingen kommer også til uttrykk gjennom at leder nærmer seg det transformative i det ene øyeblikket, og det transaksjonelle i det neste. I likhet med læreren, er lederen premissleverandør for når, hvor og hvordan pendlingen skal finne sted, og derfor har også en typisk inkluderende leder et transaksjonelt uttrykk. Læreren og lederen tar, i transformativ forstand, også med sin egen livsverden når rammene bestemmes.

For at denne maktpendlingen skal kunne forekomme, legger trenerne hovedsakelig vekt på tre faktorer. Det første vi skal se på, er dannelsen av et rammeverk som deltakerne må holde seg innenfor. Så ser vi på måten lederne selger budskapet. Den tredje faktoren er hvilke personer vi omgir oss med.

5.2.1.4 Rammeverket

For alle trenerne er etableringen av et felles rammeverk helt sentralt for god ledelse. Innenfor denne rammen skal det være rom for å utvikle den enkelte og gruppa som helhet. Dette kan dreie seg om større ledelsesprosesser som strekker seg over tid, som sosiale regler eller gruppens visjoner, men kan også gjelde rammene og retningslinjene for spillsituasjonen. Vi skal senere se hvilken påvirkning etablering av et rammeverk kan ha på utviklingen av ferdigheter.

Henning var en av de som viste til paradokset med at spillerne skal ha forståelsen for rammeverket, men at rammeverket samtidig skal hjelpe dem å forstå. Problematikken blir ytterligere forsterket når vi peker på det vi tidligere kalte for sterke og svake kommunikative handlinger. Det er nemlig forskjell på forståelse og enighet. En spiller kan både akseptere og forstå hvorfor reglene er slik de er, uten at vedkommende nødvendigvis er enig. På det transformative planet kan vi si at nettopp dette er et godt utgangspunkt for deliberativ ledelse. Som nevnt tidligere er et av Toms mantra at ”det vi er enige om gjør oss sterkere, det vi er uenige om, bringer oss framover.” Gitt at uenigheten befinner seg innenfor den akseptable rammen, vil muligheten for at diskusjonen bringer virksomheten til et nytt nivå være større hvis symmetrien blir utfordret. Således omfavnes den uenige som en ressurs, en bærer av sosial kompetanse. Den transformative lederen bygger på forståelse, og sammen med det deliberative lederskapet, utgjør de en arena med plass til enkeltindividene, som sammen med resten av gruppa skal utgjøre et meningsfellesskap. Samtidig kommer vi ikke utenom enkelte transaksjonelle perspektiv. Noen må til enhver tid definere dette rammeverket som deltakerne må forholde seg til. I følge Sørhaug tilfaller denne oppgaven lederen. Vi mener den transformative ledelse kommer til kort i dette tilfellet, og at det har et innslag av transaksjonalitet. Lederens oppgave er nemlig å skape rammene og, slik vi tolker det, avhenger suksess av i hvilken grad lederen klarer å overbevise eller overtale medarbeiderne til å hengi seg til dette rammeverket. Gjennom datainnsamlingen mener vi å ha fått støtte til at dette ikke er reell involvering, fordi rammene er predefinert, og at det i neste instans svekker både forankring og varighet.

Hva om noen går over streken? Hva om noen maler utenfor rammen, for å bruke Toms metafor. Det alle tre sier, er at når det kommer til en viss ytterlighet, blir meningene og det verdimeslige ståstedet så langt unna det etablerte rammeverket, at kostnaden ved å prøve å indoktrinere det perspektivet er for stort i forhold til gevinsten med å inkludere alle og alles perspektiver. Alle trenerne sier, dog med varierende kraft, at de blir mer sterkt styrende når noen beveger seg ut av rammen. Samtidig sier Henning at en av utfordringene er å gjøre rammen vid nok så ofte som mulig, slik at det er plass til at hver enkelt kan utvikle seg. Tom er klar på at også rammene kan variere ut fra settingen, men at ikke rammen er så trang at vi ikke får plass til forskjellige typer der.

5.2.1.5 Formidling og forståelse

Maktpendlingen vi nettopp har diskutert, manifesterer seg også i en pendling mellom lokusjonære, illokusjonære og perlokusjonære ytringer mellom trener og spiller. Eli refererer til tilfeller det ting bare er som de er, og at ikke alt skal være gjenstand for diskusjon. Hvis det er mulig å ta for gitt at noe rett og slett er ren fakta som ikke er gjenstand for tolkning i særlig grad, som Eli eksemplifiserer gjennom skoleruta, vil vi kunne snakke om en lokusjonær ytring. Dette betinger at vi kun ser på ytringen gjennom avsenders perspektiv. For Eli er skoleruta slik hun ser den, verken mer eller mindre. All den tid spilleren godtar og mottar det treneren sier, og kun utfører uten å tolke eller stille spørsmål, kan trenerens ord sees på som informasjon av fakta. Overført til klasserommet kan dette i spissformulert forstand, være et eksempel på kunnskapsoverføring av objektiv og absolutt kunnskap. Poenget er at for lederen kan en ytring oppleves lokusjonær, fordi hun eller han er skråsikre på enkelte sannheter, at noe kan tas for gitt og ikke noe poeng å ta opp til diskusjon. Lokusjoner er imidlertid utopiske fordi all interaksjon innebærer en viss grad av subjektivitet. Bare det at alle ytringer har en avsender indikerer at det lokusjonære aspektet er utilstrekkelig. Sannheten er at alle trenerne snakket om hvordan de pendler mellom pedagogikk som går ut på å få til umiddelbare resultater, og pedagogikk som skal skape forståelse over tid. De søker altså et samspill mellom det perlokusjonære og illokusjonære. Det sistnevnte er utgangspunktet, fordi det vil skape ferdigheter gjennom forståelse, og derfor heve prestasjoner og resultater på sikt.

I en relasjon der maktforholdet er asymmetrisk, blir det spesielt viktig med budskap som er tilpasset mottaker. Som vi har sett peker både Tom og Jerry Weissman på at eksperten, fagpersonen, ofte tar utgangspunkt i seg selv og sin tyngde når de skal ”selge inn” et budskap. Dette kan gjøres ved å overøse mottakerne med fakta og detaljer, eller ved å bruke en terminologi som ikke tilhørerne har samme forutsetninger til å forstå. Det kan bidra til å

oppretholde og styrke det maktasymmetriske forholdet. Transformativ ledelse innebærer at lederen tar utgangspunkt i sin egen livsverden i sin utførelse av oppgaven. Problemet oppstår når bedriftslederen, treneren eller læreren blir sittende fast i sitt eget utgangspunkt og ikke evner å ha et mottakerperspektiv. Slik vi ser det tar deliberativ ledelse, via kommunikativ handling, et steg videre fra transformativ ledelse ved at forståelsen skapes gjennom diskusjoner og ikke gjennom lederens evne til å presentere. Dette krever dog et repertoar av pedagogiske grep.

5.2.1.6 ”Like barn...”

I følge Tom så har vi en tendens til å ”... ansette nestledere eller øvrige medarbeidere som er helt like oss selv.” Som vi har sett bekrefter Sørhaug dette gjennom å peke på kjønnskvolter og hvordan menn historisk har hatt en tendens til å rekruttere menn. Tom og Sørhaug er enige om at dersom vi kun omgir oss med de som likner oss selv, vil status quo styrkes. På en side vil altså systemet bli opprettholdt. Det kan skape trygghet og forutsigbarhet. Det er antakelig lettere å være en involverende leder når alle tenker som deg. Faktisk kan vi stille et spørsmål opprettholdelse av status quo bidrar til trygghet, vil det kunne hemme utvikling. Selv om Tom var den som sa det i de mest eksplisitte ordelagene, er trenerne enige om at uenighet, forskjeller og konflikt har potensial til å bringe en gruppe videre. Det fordrer at man ikke frykter, men søker å heterogenisere gruppen. Dette har sterke innslag av deliberativ ledelse, fordi forskjeller, for eksempel mellom leder og den ikke-ledete, kun kan nå sitt fulle potensial gjennom forståelse i et meningsfellesskap.

5.2.2 Ferdighetsutvikling

Hvis vi skal sammenfatte det trenerne sier om involvering i korte ordelag, vil vekten ligge på at det styrker myndiggjøring og svekker fremmedgjøring. Med myndiggjøring følger ansvarliggjøring. At spillerne selv føler at grad av suksess varierer med hva de bidrar med, vil antakelig skape ytterligere eierskap til prosessen. Dette ansvaret fordrer at hver enkelt deltaker hele tiden er utviklingsorientert. I det ligger blant annet at man utnytter de ressursene rundt seg til selv å bli bedre. Det er viktig her å se ferdigheter på to plan; de rent sportslige, og diskusjons- og refleksjonsferdighetene i seg selv.

5.2.2.1 Diskusjonen

Vi har allerede nevnt hvordan Eli setter opp konkurrenter i par for å heve hverandre på tross av konkurranseforholdet. Med Henning diskuterte vi i samme åndedrag hvordan to av verdens beste skiskyttere, Ole Einar Bjørndalen og Emil Hegle Svendsen, bruker dialogen og

diskusjonen bevisst for å heve egne ferdigheter. Selv om de er "bitre" konkurrenter, diskuterer de og deler hverandres "hemmeligheter". Denne byttingen av informasjon motiveres ikke først og fremst av snillisme, men av erkjennelsen av at den gode diskusjonens natur tjener til begges fordel. For det første vil mottaker få innspill og ideer av å høre på avsenders bidrag. Avsender vil imidlertid allerede ved å fortelle om sitt eget opplegg, starte en prosess av metakognisjon om sine egne vurderinger. I tillegg kommer selvsagt argumentene fra den andre parten som nyttige innspill man kan vurdere å bruke eller ikke. Dette kan sees som en skjønn forening av formålsrasjonale og kommunikativ handling, fordi man ser at en god diskusjon fører til et ønsket resultat. Men minst like viktig; ja, en slik diskusjon kan føre til økt skyte hastighet eller bedre skiteknikk, men sjansen for å lykkes øker dersom diskusjons- og refleksjonsferdighetene bedres. Med andre ord, dersom deltakerne, spillere og trenere, blir bedre til å resonnerer, argumentere, tenke kritisk, lytte og kontekstualisere, samt være løsningsorientert, vil også diskusjonene rundt det sportslige holde et høyere nivå. I tillegg er det mulig å anta at dette krever større grad av metakognisjon. Spilleren blir nødt til å reflektere rundt sine egne svakheter og styrker, sine valg og kvaliteten på det man bidrar med i gruppen. Samtidig skal man gjennom forståelse av hvor folk kommer fra, hvilken "bagasje" de har kulturelt, sportslig og sosialt, og hvilke ferdigheter de har, lettere kunne gjøre medspillerne bedre. Derfor kan vi formode at medspillerne opplever det samme eierskap og at de ønsker å bidra til å gjøre deg bedre. I siste instans vil dette heve din og gruppas totale kompetanse, samt øke sjansen for at den blir realisert.

5.2.2.2 Men hvordan?

Både Tom og Henning legger mye vekt på hvordan man som leder kan tilnærme seg den enkelte for å påvirke ferdighetsutviklingen. Til grunn for dette ligger erkjennelsen om at vi er best sammen med andre. Alle trenerne er enige i dette. Men fra det utgangspunktet, kan lederen velge forskjellige veier til målet om økte ferdigheter. Relasjonen til spilleren er sentral. Tom er svært opptatt av at lederen må prøve å komme under huden på den han eller hun leder. På gruppenivå er det et mål å sette sammen gode team av deltakere med komplementære ferdigheter. På individnivå må en leder kunne vite hva som trigger den enkelte til å prestere. Oppnåelse av disse målene blir svært vanskelig hvis lederen bare tilsynelatende kjenner enkeltindividene. Derfor er det viktig at lederen utnytter de uformelle samtalene i korridoren, at treneren blir sittende igjen i garderoben etter en økt, og at læreren bruker mye tid blant elever i friminuttene. I følge Tom er det i disse foraene sjansen for

virkelig å lære individene å kjenne er til stede. Når et slikt kjennskap, er etablert blir det lettere å vite hva som skal til for at du som leder skal trykke på de riktige knappene.

Henning er enig, men legger også trykk på noe vi tolker som en sokratisk lederstil der spilleren hever sitt eget ferdighetsnivå ved å reflektere rundt spørsmål treneren stiller om de valgene spilleren foretar seg. Som nevnt vil denne metakognitive prosessen i seg selv kunne føre til fremgang, fordi spilleren vurderer seg selv fra et helikopterperspektiv. Et viktig aspekt i dette vi mener ligger nært opp til våre tanker om deliberativ ledelse, er at også lederen er åpen for å endre sine egne meninger og metoder.

Det neste trenerne lanserer som forutsetning for god ferdighetsutvikling, går på perspektiver vi har sett på tidligere, nemlig rammer og situasjonsbestemt ledelse. Når det gjelder selve spillet eksemplifiseres dette blant annet gjennom Hennings betraktninger av Egil Olsen og Sir Alex Ferguson. Dette er trenere med helt forskjellige innganger til spillet, men som begge kan sies å utvikle ferdigheter. Den ene hadde veldig strenge rammer, og derfor få valg. På en side kan vi si at de stramme rammene potensielt hindrer spillerne i å utforske sine egne grenser og evner. På en annen side gir klare rammer trygghet og forutsigbarhet. Sjansen for å velge feil er mindre, gitt at rammene er godt kommunisert. Den andre forfekter større valgfrihet, og derfor større rom for den enkelte til å ufolde seg og å kjenne på egne styrker og begrensninger. Faren er selvsagt at rammen blir så vid at den blir ubetydelig, og at dette meningsfellesskapet transformativ og deliberativ ledelse anser som viktig, forvitrer og skaper usikkerhet og uforutsigbarhet. Vi har også nevnt viktigheten av at rammen innehar deltakere som er komplementære og ikke for like. I fotballterminologien snakker man ofte om at man komponerer ett lag, som en komponist setter sammen instrumenter for at det totale lydbildet skal bli best mulig. På samme måte som Tom mener at uenighet og ulikhet gagnar prosess og resultat, vil det også gagnar utvikling av ferdighet. Det er ikke så mye å hente hvis du kun omgir deg med folk som er gode og dårlige på det samme som deg selv.

Det er verdt å dvele ved det paradokset ved et felles verdisett, et felles rammeverk, som på en side kan virke hemmende, men som på en annen side er frigjørende. Eksemplifisert gjennom Toms arbeid i Viking og deretter i Kongsvinger, er det vanskelig å ha en ferdig definert ramme. Også den er situasjonsbetinget. Den ene settingen krevde en klarere ramme enn den andre, men begge resulterte i gode resultater, antakelig som følge av hevet ferdighetsnivå. Noen situasjoner krever altså stramme rammer, det vil skape trygghet. Deretter kan man løsne opp. Kreativitet blir trukket fram som en ønsket ferdighet som faktisk lettest oppstår i en slik

ramme. Dessuten krever de fleste virksomheter at du er god sammen med andre. I team hjelper det lite å være kreativ alene, for, som Tom sier; "... du skal jo spille ballen til noen også."

5.2.3 Ledelse

Svak styring er ikke det samme som svak ledelse. Skal vi tro trenerne, stiller stor grad av involvering store krav til faglig og pedagogisk trygghet. Det ligger uansett et grunnleggende menneskesyn til grunn for den ledelsesfilosofi trenerne lever etter, og det er troen på at de virkelige ressursene ligger i gruppen, både hos ledere og de som ledes. Den deliberative ledelse vil, etter vår mening, bidra til at disse ressursene kommer fram og blir anvendbare. Dersom det hadde vært viktig å fremstå som en allvitende despotaktig leder, ville de ikke involverte spillerne i den grad de sier de gjør. Det er spesielt Henning som understreker viktigheten av at det ikke går prestisje i hvem som kommer med løsningen, men *at* den kommer. Nok en gang ser vi hvordan et rasjonale fundert formål, kobles opp mot kommunikativ handling, en av de viktige bestanddelene i deliberativ ledelse. Det er ingen tvil om at de fleste trenerne ønsker å vinne fotballkamper, eller at enkeltspillere har mål som strekker seg utover laget, for eksempel å bli god nok for landslaget eller å bli plukket opp av en proffklubb i utlandet. Den involverende stilen blir en metode for å oppnå disse målene. De mener rett og slett at denne ledelsestypen er den beste måten å oppfylle målsetningene på. For trenerne blir et formålsrasjonelt utgangspunkt vanskelig å unngå, fordi de blir målt hver søndag. Og ofte er tidsrammene begrenset, eller som Tom sier; "... helst skal du vinne neste kamp i går." For å vinne kamper over tid, mener trenerne man bør ta utgangspunkt i spillerne.

Transformativ ledelse tar utgangspunkt i at du som leder tar med deg din "livsverden", dine preferanser og ideer, når du leder en gruppe. Men er det lett å bli stående fast i etablerte overbevisninger, samtidig som du tror at alle andre tenker som deg, fordi du opplever "din sannhet" som selvfølgelig. I dette tilfellet står den transformativ ledelsesstilen i fare for å bli for formålsrasjonell. "Fasittreneren", eller trenertypen som i følge Henning har denne "jeg vet hva du trenger"-holdningen, tar rett og slett for lite hensyn til forståelsesaspektet. Det kan igjen føre til at deltakerne blir passive mottakere, og ikke aktive deltakere. Det kan også føre til en overdreven avstand til de som blir ledet. Man blir altså denne "Jesuslederen" som Tom advarer mot. "Livsverden" i forbindelse med transformativt lederskap involverer også at du som leder byr litt på deg selv. I følge Tom bør man dele nok av seg selv til at også deltakerne tør å åpne seg. Graden av selvutlevering er situasjons- og personavhengig, men hovedsaken er at det skaper større forståelse i gruppa, dersom de får ta del i lederens "livsverden." Vi har

allerede nevnt hvor viktig det er at vi kjenner til spillernes kulturelle, sosiale og eventuelt sportslige utgangspunkt. Hvorfor skulle det ikke være vel så viktig for spillerne å kjenne til ledernes bakgrunn?

Nesten alle vi har intervjuet, deriblant alle trenerne, har bedt oss undersøke om den virkelighetsoppfatningen de selv viser gjennom samtalene at de har, stemmer med det spillere, ansatte eller elever sier. Dette er åpenbart interessant. Vi startet riktignok med den intensjonen om å belyse ledelse både fra lederens og den ledetes perspektiv, men fant ut at emnet var for stort til å komme i dybden begge steder. Poenget er dog at ledernes bevissthet rundt dette, og det faktum at de stiller "sine" til disposisjon slik at vi kan verifisere eller falsifisere det de selv sier, forteller oss at de er genuine når det kommer til involvering og åpenhet.

5.3 Lærerne og deliberativ ledelse

5.3.1 Maktpendling

Den første læreren vi intervjuet var klar på at han ønsker å være en involverende leder, og at han foretrekker svak styring fordi han mener det er det som gir elevene mest. I arbeidet med nye klasser har han nesten alltid det samme utgangspunktet; han starter så sterkt styrende at elevene kan få et inntrykk av at "... jeg skal være enehersker." Denne læreren er med andre ord også opptatt av å etablere klare rammer. Så langt er likhetstrekkene mellom begge lærerne slående. Det som blant annet skiller dem er at lærer 1 hadde mye strammere rammer i starten av arbeidet med en klasse. Dette gir elevene liten mulighet for utfoldelse. Lærer 1 har involveringspedagogikk som ideal. Han ønsker først og fremst å være en veileder, men tidspunktet for når han inntar denne rollen, varierer ut i fra når den ønskede kulturen er etablert. Dette stemmer overens med Sørhaugs fremstilling om at rå maktbruk kun fungerer i begrensede tidsintervaller. Sørhaug ser på ytterlighetene ordre og overtalelse. Vi ønsker å gå enda lenger ved å si at overtalelse ikke er nok, fordi det ikke baserer seg på reell forståelse. Således kan lærer 1s perspektiv på det å være så sterkt styrende i starten for så etter hvert å slippe opp og innta sitt veilederideal, være et eksempel på bevisst bevegelse fra en transaksjonell lederstil. Læreren utnytter da, i weberiansk forstand, sitt monopol på makt til mer rom for forståelsesorientert ledelse.

Lærerne er svært opptatt av viktigheten av at stoffet levendegjøres for elevene, og at vi får brukt oss selv og vår bakgrunn. Lærer 1 trekker dog fram hvor vanskelig dette er i samfunnsfag i første klasse på videregående. Faget er for omfattende, og tiden er for liten til

at det tillater stor grad av manøvrering og innovasjon. Lærer 2 uttrykker ikke denne bekymringen med samme intensitet. Han mener derimot at faglig tyngde gir mer å spille på metodisk, fordi du lettere kan manøvrere i et tema læreren selv har god oversikt over. Dessuten er det lettere nettopp å gjøre stoffet levende dersom du prater om noe du kan mye om.

5.3.2 Ferdigheter

Som nevnt er lærer 1 svært opptatt av svært klare rammer i starten. På en side kan vi si at så sterk styring kan redusere behovet for maktpendling senere i prosessen. Elevene er såpass kjent med rammens ytre begrensning fra starten av at de ikke vil utfordre grensene i særlig grad. Samtidig kan dette tilsynelatende rigide, svært maktasymmetriske forholdet bidra til for stor grad av predefinering. Og selv om man etter hvert ønsker å slippe opp for å skape et mer maktfritt rom, der læreren kan innta veilederrollen og være diskusjonspartner, står vi i fare for at den svært sterke styringen i starten gjør at elevene reelt sett sier det de tror det forventes at de skal si.

Det fremstår som et paradoks at rammevilkårene til et fag som i utgangspunktet inviterer til dialog og diskusjon, begrenser nettopp det. Slik vi tolker lærer 1, blir samfunnsfaget fort preget av formålsrasjonalitet. Spissformulert blir både lærer og elever målt i antall begreper de har klart å lære seg på såpass få timer i løpet av året. Dette stemmer overens med Civic-Education-undersøkelsen vi har referert til tidlig i teksten. Lærerne ønsker å undervise med vekt på typiske demokratiske ferdigheter, men de gjør det ikke. Vår empiri kan antyde at tidspress, pensumstørrelse og en summativ måling i enden vanskeliggjør en mer dialogbasert undervisning, der læreren kan søke mot et mer maktfritt og mindre styrende klasserom. Tidspresset kan sies å hindre utviklingen av de ferdighetene som er viktige. Man velger rett og slett å støtte seg på det formålsrasjonelle, fordi det gir best resultater på kort tid. Lærer 1 erkjenner altså at sterk styring er nødvendig, om ikke ønskelig, blant annet på grunn av de nevnte ytre faktorene, men sier også at det fører til et stort innslag av kunnskapsoverføring. Dette kan i neste instans føre til at utviklingen av de ønskete ferdighetene uteblir, at avstanden til faget blir for stort og at økt grad av pugging fører til økt fremmedgjøring. Samtidig skal det sies at lærerne mener at det går an å skape diskusjoner, eller i det minste lærerstyrte samtaler, med elevene i en sterkt styrt setting. Da kan de i det minste få problematisert og kontekstualisert noen av de begrepene som skal innlæres. Dette er, i følge lærer 1, et absolutt minimum i et fag som ikke egentlig har typiske fasitsvar, men krever forståelse av komplekse virkelighetsoppfatninger.

Lærer 2 er enig i at metodene med svak styring er mest hensiktsmessig, men er ikke like eksplisitt i sin beskrivelse av hvordan de ytre rammene begrenser undervisningen. Han kommer riktig nok fra en skole som har svært motiverte elever, skal vi tro hans eget utsagn, og da er det åpenbart lettere å komme fortere i gang med de aktivitetene som er planlagt. Det forekommer tilfeller der sterk styring er det eneste som fungerer. Men den ansvarliggjøringen av eleven svak styring gir, og da aller helst i form av problemorientert læring, er så fordelaktig at man tidligst mulig bør slippe opp. Ferdighetene kommer klarere frem i det elevene opplever et sterkere eierforhold til stoffet når de inkluderes, enn når de er ”passive mottakere” av det som formidles.

Lærer 1 mener for øvrig at evnen faglærerne har til å samarbeide og diskutere seg i mellom, er avgjørende for den pedagogikken og den klasseledelsen som utøves. Kvaliteten på disse diskusjonene er personavhengig. Men problemet ligger også på systemnivå. Lærer 1 mener at samfunnsfaget er et nedprioritert fag, og at det har direkte innvirkning på diskusjonen. Det er ingen tvil om at fagets potensial hindres av anstrengte, ytre faktorer.

5.3.3 Ledelse

Som vi kommenterte da vi presenterte empirien fra lærerintervjuene, virker det på oss som om de har et mer praktisk, og et noe mindre abstrakt forhold til ledelse. Dette ble veldig tydelig under vår første lærersamtale. Som vi har nevnt er lærerne like opptatt av å etablere rammer som trenerne og næringslivslederne er det. Samtidig legger lærerne større vekt på ytre rammefaktorer som voksende elevgrupper og økende pensum. Vi mener dog å se en del likheter med både trenerne og næringslivslederne. Situasjonsbetinget ledelse er en av likhetene. Lærer 1 snakker om at tidspunkt for når han slipper opp varierer med hvordan klassen utvikler seg. Lærer 2 er enig, men vektlegger hvordan pedagogiske metodevalg varierer med hvilke enkeltindivider man møter. Altså, lærer 1 betraktet situasjonsbestemt ledelse på et gruppenivå, mens lærer 2 holdt seg på individnivå. Dessuten bærer alle kategoriene preg av at lærerne er opptatt av et rammeverk og et meningsfelleskap basert på forståelse, noe som er typisk for den deliberative lederstilen. Slik vi tolker lærer 2 ligger han tettere opp mot en deliberativ ledelsesstil enn lærer 1. Dette kan ha noe med den faglige bakgrunnen og holdningene til faget å gjøre, men vi kan heller ikke utelukke at det er rammevilkårene som er viktigst i skillet mellom disse to. Lærer 2 har tross alt mer motiverte elever. Således er ikke funnet entydig.

5.4 Samfunnsfaglærerens styrke?

I diskusjonsdelen over er det et knippe hovedmomenter som går igjen i utviklingen av ferdigheter; betydningen av maktpendling, verdien av et meningsfellesskap, samt viktigheten av myndiggjøring. I tillegg er det verdt å merke seg at flere nevner graden av frivillighet som et av hovedskillene mellom næringslivet og treneryrket på den ene siden, og skolesituasjonen på den andre. En elev er ikke nødvendigvis frivillig til stede i klasserommet, og spesielt ikke på grunnskolenivå. Et ytterligere, om enn ikke fullt så eksplisitt, moment er forskjellen på hvor ofte trenere, næringslivsledere og lærere måles på jobben de gjør. I følge Tom Nordlie skal en fotballtrener ”helst vinne neste kamp i går”. Der en topp trener blir målt ukentlig både på tv, i aviser og i lokalbefolkningen, må kanskje en bedriftsleder svare for kvartalsvise rapporter. Lærerne måles blant annet gjennom elevenes resultater de gangene de har avgangselever. Til slutt ser vi på de ferdighetene som danner grunnlaget for gode deliberative prosesser og diskuterer deres plass i det samfunnsfaglige klasserommet.

5.4.1 Hovedmomentene

Hvordan påvirker disse vår idé om at samfunnsfaglæreren er godt egnet til deliberativ ledelse? Fagets syn på kunnskap tar utgangspunkt i den samme forståelsen som vi har lagt til grunn for denne oppgaven; kunnskap har en dynamisk karakter. Denne oppfatningen åpner opp for en ydmykhet for andres meninger, og legger grunnen klar for maktpendling og myndiggjøring.

Viktigheten av meningsfellesskapet er også en del av samfunnsfaglærerens arsenal. I empirien omtales ofte dette meningsfellesskapet som de rammene, eller som det felles verdisettet lederne mener er viktige å skape. Med bakgrunn i diskusjonsdelen over, er det her Habermas’ teorimomenter om deliberasjon kan åpne opp for en mer grundig oppfatning av hvordan et meningsfellesskap kan styrke både maktpendlingen, som i empirien ofte omtales om situasjonsbestemt ledelse, og myndiggjøringen. Veien fra et ensidig kognitivt verdensbilde til en oppfatning om at andres livsverden i stor grad er med på å forme din egen, åpner opp for nettopp dette. Samfunnsfaglæreren har en mulighet til å utvide den transformative lederstilen ved å legge større trykk på momenter fra kommunikativ handling, og således ta i bruk deliberativ ledelse. Særlig myndiggjøring kan bli påvirket av disse momentene. Fra et transformativt ståsted inkluderer myndiggjøring en involvering i en leders livsverden. Her åpner kommunikativ handling for en dypere samhandling, fordi ikke-ledere blir involvert ved at de ikke bare får innblikk i, men er med på å forme lederens livsverden.

Slik vi diskuterte i avsnittet om næringslivslederne, kan løsningsforslaget Habermas presenterer; maktsymmetri, være problematisk å ta for mye inn over seg, spesielt fra et teoretisk ståsted. I et pragmatisk lys ser vi derimot at både næringslivsledere, trenere, og lærere er positive til momentene i den samme teorien. Dette pragmatiske ståstedet er også konstruktivt for samfunnsfaglæreren; i praksis er også han resultatorientert, men en deliberativ ledelsesstil kan motvirke resultattrykket og tilføre perspektiver på en mer langsiktig ferdighetsutvikling. Det er interessant å se hvor mange av lederne som manifesterer en tilnærming i retning av maktsymmetri gjennom å peke på involveringspedagogikk som ideal, samtidig som teoretikerne, Jan Ketil og Steinar, er de mest skeptiske. Det er imidlertid viktig å merke seg at alle erkjenner at gitte situasjoner krever sterkere styring, samtidig som ingen ser for seg maktsymmetri i den ekstreme graden Habermas gjør.

5.4.2 Tvang vs. frivillighet

Flere av intervjusubjektene våre nevner graden av frivillig tilstedeværelse som et skille mellom næringslivsledere og trenere på den ene siden, og lærere på den andre. Hvilken konsekvens har dette for samfunnsfaglæreren? Slik vi ser det har samfunnsfaglæreren (og lærere generelt for den saks skyld) en vanskeligere oppgave med å skape et meningsfellesskap på grunn av mange elevers oppfatning om mangel på frivillighet når det kommer til skoledeltakelse. Av dette følger det en antagelse om at samfunnsfaglæreren i større grad må kunne formidle mening til elevene sine, enn næringslivslederen og treneren må til sine medarbeidere og spillere. Det følger også en antakelse om at lærere som baserer undervisningen sin på statiske, vedtatte sannheter, har en enklere formidlingsjobb enn de som ønsker å involvere elevene i diskusjoner om temaer som ikke har fasiter. Som tidligere nevnt vil da utvikling av ferdigheter hos elevene være mer avhengig av at elevene er enig i rammene som læreren ønsker å fastsette. Det kan derfor virke som om evnen til å utføre sterke kommunikative handlinger, med alle tre validitetskrav oppfylt, er noe som samfunnsfaglæreren med hell kan bli dyktig til, fordi denne a-priori-enigheten som finnes mellom næringslivsleder og medarbeider, trener og spiller, ikke eksisterer i samme grad mellom lærer-elev. En samfunnsfagslærers formidlings- og involveringsevne er slikt sett mer grunnleggende for å skape et meningsfellesskap, enn det den er for næringslivsledere og trenere. Det er viktig, som lærer 2 påpekte, at videregående skole er mer frivillig enn grunnskole, selv om samfunnet forventer at alle i minste fall fullfører videregående. I tillegg presiserer han at også mange arbeidstakere føler en viss grad av tvang for gå på jobb hver dag.

5.4.3 Målinger

Som nevnt er det for øvrig interessant å merke seg at det er topptrenerne som fremstår som de største tilhengerne av involveringspedagogikk som utgangspunkt for ledelse. Samtidig er det disse aktørene som ofte må forholde seg til hyppige målinger og begrensede tidsperspektiv. I tillegg kan vel tilværelsen som fotballtrener karakteriseres som mer umiddelbar og direkte enn mange andre lederjobber i og med at kampsituasjonen er såpass spesiell. Resultatavgjørende valg må tas i løpet noen få sekunder. Dessuten er det vel få lederstillinger som er såpass utsatt for trykk utenfra, enten det er fra media, supportere eller lokalbefolkningen. Og det er vel få arenaer der lederen stilles såpass ”lagelig til for hugg”, og der uvissheten om man har en jobb i morgen er så stor.

Poengene ligger i paradoksene. I utgangspunktet skulle man kanskje anta at topptrenerens hverdag legger til grunn en formålsrasjonell, transaksjonell ledelse. Det gjør den også. Vi har ikke lagt skjul på at resultater er sentralt for treneren, næringslivslederen, læreren, så vel som samfunnsfaglæreren. Det er likevel interessant å se at de som antakelig opplever sterkest grad av resultatpress og tidsknapphet, er de som forfekter den involverende lederstilen mest, riktignok som ideal og med stor vekt på sterk styring dersom situasjonen tilsier det. Denne pendlingen representerer i stor grad, slik vi ser det, deliberativ ledelse. Ivar Bjørgen idenifiserer *treneren* som én av fire lærertyper. *Treneren* tar i større grad enn *skulptøren*, *entertaineren* og *arbeidslederen*, utgangspunkt i den enkelte elevs læringsprosess (Bjørgen, 2001), og således tar innover seg betydningen av å forstå andres livsverden. Ut fra denne diskusjonen er det fristende å hevde at det er trenerne som ligger nærmest deliberativ ledelse, nettopp fordi de er så klare på gevinstene ved maktpendlingen også i et formålsrasjonelt lys. Et ytterligere paradoks tilkjennegis når vi flytter denne diskusjonen til samfunnsfagklasserommet. Som vi har vist til tidligere, forteller Civic-Education-undersøkelsen at lærere med ansvar for demokratiundervisningen ønsker å legge den rundt demokratiske ferdigheter, men samtidig innrømmer de at det faktisk er ren kunnskapsoverføring som dominerer. Empirien vår kan tyde på at dette henger sammen med gruppestørrelser, samfunnsfagets størrelse og status, og at målingene som foretas har en tendens til å skje i form av summative eksamener basert på ren kunnskap. Begge lærerne underbygger dette i sine kommentarer, selv om lærer 2 i større grad hevder at det er en indirekte faktor. Dette er åpenbart en forenkling, men det er likevel verdt å merke seg at de som måles oftest, er de som, skal vi tro undersøkelsene, sterkest understreker gevinstene ved å tilstrebe større grad av symmetri i maktforholdet mellom lederen og den ledede.

5.4.4 Ferdighetenes ferdigheter

Det er imidlertid svært interessant å se hvilket potensial som ligger i samfunnsfaget med tanke på utvikling av ferdigheter. Og det er her deliberativ ledelse kommer inn i likningen. Inkluderingen og involveringen er blant de viktigste bestanddelene av deliberativ ledelse, og har en myndiggjørende effekt. Fremmedgjøring derimot, kan sies å være et resultat av for stor vekt på resultater og formålsrasjonalitet. Slik vi tolker intervjusubjektene, er effekten altså motsatt. Fremmedgjøring hindrer resultatoppnåelse. Derfor er den deliberative delen av deliberativ ledelse så viktig; den involverte spiller, elev eller medarbeider føler et større eierskap når de involveres, og derfor vil de yte mer. Dette er også formålsrasjonelt, rett og slett fordi intervjusubjektene våre mener det gir best resultater på sikt.

Ferdigheter kan betraktes på tre nivåer. Det ene nivået dreier seg om hvordan individers ferdigheter i generell forstand forbedres i andre enden av en involverende prosess. Vi har allerede sett hvordan en spiller får bedre ferdigheter på banen, individuelle og relasjonelle, gjennom gode diskusjoner om opplegg, målsetninger og hvordan de ulikes styrker best kan utnyttes i et samspill. En elev har større muligheter til å bedre sin forståelse for et tema gjennom involvering og debatt, i stedet for å pugge seg til begrepsdefinisjoner. En medarbeider vil antakelig yte mer hvis vedkommende får ta del i utformingen av bedriftens fremdriftsplaner, eller i det minste det som gjelder sin del av virksomheten.

Det andre nivået omhandler bedrede ferdigheter og økte prestasjoner for virksomheten eller gruppen som helhet; intervjusubjektene erkjenner i stor grad at en samlet gruppe sitter på større ressurser enn enkeltindividet, også lederen. Deliberativ ledelse ser ut til å romme komponenter som muliggjør slike prosesser.

Det tredje nivået er av mer grunnleggende art, og der samfunnsfaglæreren muligens kommer mest til sin nytte. Kvaliteten på det første og det andre nivået varierer med deltakernes ferdigheter, som for eksempel evnen til å tenke kritisk, argumentere, kontekstualisere, diskutere og, ikke minst, å ha et mikro- og makroperspektiv på det som diskuteres. Det er altså et poeng i seg selv å trene på disse ferdighetene isolert. På den måten vil en elev rett og slett være bedre rustet til å kunne bidra til utvikling ved en fremtidig arbeidsplass. Fra et samfunnsnytteperspektiv vil slik vektlegging av faget altså også være formålsrasjonell.

Forskningen viser altså at samfunnsfaget, som vi antar har et stort ansvar for demokratiundervisningen i skolen, har et stykke å gå hva gjelder bruk og stimulering av disse

ferdighetene i klasserommet. Likevel mener vi faget har et betydelig potensial fordi det ikke baserer seg på statisk kunnskap og fasit, men dynamiske sannheter som inviterer elevene, sammen med lærer, til å undre, granske og derfor også å resonnere, argumentere og stille gode spørsmål ved ”etablerte” sannheter. Diskusjon, og gjerne også uenighet, bringer oss, i følge flere av intervjusubjektene, videre. Det er en egen verdi i det å søke nye sannheter.

5.4.5 Så egner vi oss da?

Ingen av intervjusubjektene har sagt spesifikt at samfunnsfaglærerne egner seg bedre til ledelse enn andre lærere. Dette kan selvsagt ha med utvalget å gjøre. Vi kan ikke forvente at næringslivsledere eller topptrenere har inngående forståelse for hvordan en samfunnsfaglærers hverdag i klasserommet er. Det har også vist seg vanskelig for lærerne å bekrefte en samfunnsfaglærers egnethet for ledelse utenfor skolen, siden ingen av dem har betydelige erfaringer fra næringslivet. Er mangelen på empiriske bekreftelser på samfunnsfaglærerens typiske lederegenskaper problematisk for denne oppgaven? Det er ingen tvil om at det hadde vært komfortabelt dersom intervjusubjektene kunne pekt på positive erfaringer med samfunnsfaglærere. Samtidig har vi forsøkt å være tydelige på at deliberativ ledelse er en beskrivelse av en antakelse om samfunnsfaglærerens lederpotensial. Om dette faktisk foregår slik vi beskriver, bør muligens være gjenstand for ytterligere forskning. Det vi derimot har gjort, er å forsøke å finne ut om deliberativ ledelse er gunstig. Vi har prøvd å begrunne vår antakelse gjennom teorien og utdanningens og undervisningsfagets natur. Vi mener at empirien gir et rimelig godt grunnlag for å hevde at deliberativ ledelse har noe for seg både i skoleverket, på arbeidsplassen og på fotballbanen. Dersom vår antakelse om samfunnsfaglæreren stemmer, taler dette for at de lederkvalitetene er ønskelige også utenfor skolekonteksten.

Steinar Bjartveit pekte på forholdet mellom graden av tvang og graden av frivillighet. Dette innebærer en utfordring når det kommer til overførbarhet mellom samfunnsfaglærerens ledelse og ledelse for øvrig. At elevene i utgangspunktet er til stede ”under tvang”, vanskeliggjør i følge Steinar lærerens formidling av sin egen livsverden. En leder i næringslivet, og ikke minst i toppfotballen, forholder seg til dels i mye større grad til medarbeidere og spillere som deltar på frivillig basis. Takker man ja til en jobb, innebærer det samtidig aksept til lederen og den kulturen som råder på arbeidsplassen. På denne måten kan vi si at ledelse i samfunnsfagklasserommet har begrenset overføringsverdi til ledelse på andre arenaer. På en annen side er det vel rimelig å formode at denne tvangen stiller enda høyere krav til formidlingsevne og myndiggjøring, som igjen gir motivasjon gjennom eierskap. Kan

vi ikke derfor si at læreren som klarer å etablere gode prosesser på tross av mindre grad av frivillighet, vil ha gode forutsetninger for å lykkes med grupper der deltakelsen i større grad er frivillig? Kan vi ikke også si at dette tvangsaspektet stiller ekstra store krav til at lederen evner å skape et miljø eller en kultur der elev og lærer forstår hverandres intensjoner og utgangspunkt, og at forutsetningene for ferdighetsutvikling bedres som resultat av det? Mange av informantene våre forteller om viktigheten av situasjonsbetinget ledelse, både når det gjelder sterk og svak styring og når kommer til etableringen av et meningsfellesskap, et rammeverk. Vi mener å se at dette er enklere for ledere som forholder seg til fag eller vitenskap som er mer fasitbelagt og som ikke åpner for spørsmål om sannhetenes gyldighet. Jo mer man åpner opp for involvering, jo større og mer utfordrende kan det være å etablere og opprettholde rammene.

6.0 Avslutning

Vi startet dette prosjektet med ideer, men også forutinntatte holdninger om relasjonen mellom undervisning i samfunnsfag og ledelse. Ettersom vi samlet sett har god erfaring med det samfunnsfaglige klasserommet, er det lett å falle for den fristelsen det er å overføre våre egne opplevelser av å være samfunnsfaglærere til ledelse i andre kontekster. Det har vært viktig for oss å være klar over faren for predefinering både i skriveprosessen og under intervjuene. Heldigvis fremstår intervjusubjektene som sterke personligheter med klare og tydelige tanker rundt problemområdene vi ønsker å belyse. Samtidig er det ikke noe tvil om at vi hadde ideer om at samfunnsfaglæreren har et potensial for god ledelse også i næringslivet. På grunnlag av forskning vi har lest og diskusjoner vi har hatt i disse årene ved UiO, ble vi spesielt interessert i hvilken plass ferdigheter har i ledelsessammenheng, og om det er her samfunnsfaglæreren har sin styrke.

6.1 Oppdraget vårt

Som redegjort for i innledningen, valgte vi å bruke begrepet *deliberativ ledelse* som et utgangspunkt for en ledelsesmåte vi mente samfunnsfaglæreren har spesielt potensial for å beherske. Det er utdannelsen og innholdet i samfunnsfaget som utgjør fundamentet for den antakelsen. Gjennom samtaler, eller mer eksakt forberedende intervjuer, kom vi fram til at dette begrepet kunne romme den pendlingen en leder kan foreta mellom å tilnærme seg både et symmetrisk maktforhold til den som ledes i det ene øyeblikket, og et mer asymmetrisk i det andre. For å kunne legitimere bruken av deliberativ ledelse, så vi at det var viktig å undersøke bestanddelene teoretisk. Deliberasjonsaspektet blir formet på bakgrunn av Habermas' begreper om kommunikativ handling, mens ledelsesdelen i hovedsak veies mot transaksjonell og transformativ ledelsesteori. Empirisk var det viktig for oss med dybde, men også at vi kunne trekke på ulike lederroller fra ulike segmenter. Valget falt på ledere i næringslivet (på direktørnivå), topptrenere i fotball og samfunnsfaglærere. I tillegg anså vi det som viktig at vi også trakk på ledelsesforskere, men som også hadde erfaring fra næringslivet. Vi håpet at disse skulle hjelpe oss med å koble teori og praksis. På denne bakgrunn utviklet vi våre to problemstillinger som vi straks kommer til.

Alle de intervjuede trekker fram momenter av deliberativ ledelse i sin utøvelse av rollen, og det er involvering, myndiggjøring, forståelse og eierskap som fremstår som de viktigste, riktignok i varierende grad. Det er imidlertid verdt å merke seg at ingen av dem som benytter

seg av begrepene i den formen vi gjør. Det er også interessant å se hvordan vi gjennomgående får mer støtte av praktikerne, de som primært er ledere i sitt daglige virke, enn av teoretikerne, som inntar en mer betraktende og metareflekterende holdning. Vi går ut i fra at dette, ironisk nok, er forankret i deres egne rolleoppfatninger; praktikerne er mer opptatt av resultater enn teoretikerne er, og har muligens ikke den samme kapasiteten til å drive med omfattende metarefleksjon.

6.1.1 Problemstilling I

Vi spurte: *Kan deliberativ ledelse sies å utvikle ferdigheter, og kan konstruktet på dette grunnlaget tilføre noe som andre ledelsesteorier ikke kan?*

6.1.1.2 Egenskaper ved deliberativ ledelse

Vi tar det siste spørsmålet først. Fra et teoretisk ståsted kan vi hevde følgende; deliberativ ledelse har, som følge av kommunikativ handling, en mulighet til å utgjøre et mer komplekst lederbegrep enn andre ledelsesteorier. Det kognitive og formålsrasjonelle utgangspunktet som virker å være dominerende livsanskuelser i dagens samfunn, gir for lite tyngde til enighet, forståelse og involvering. Ved å pendle mellom disse på den ene siden, og en mer autoritativ lederstil på den andre, vil man som leder være godt rustet til situasjonsbestemt ledelse. Den kommunikative handlingens maktsymmetri i habermasiansk forstand, blir imidlertid avvist av alle intervjusubjektene våre. Steinar og Jan Ketil forkaster teorien eksplisitt, mens de øvrige gjør det indirekte ved at de gir uttrykk for at rollefordelingen er umulig å frigjøre seg helt fra. De fleste uttrykker også at dette ikke er ønskelig, fordi man som leder må ha et minimum av kontroll. Deliberativ ledelse må ta til seg momenter av kommunikativ handling, men ikke teorien som helhet. Vårt begrep inkluderer mulighetene for en sterkere form for styring som kommunikativ handling ikke behandler.

Momentet om enighet i kommunikativ handling blir dessuten avvist av størstedelen av empirien vår. Samtidig skal det sies at selv om vi også hadde en grunnleggende skepsis til ”symmetriutopien”, ga vi nok også enighet større plass i starten av prosjektet enn ved slutten. Vi hadde en forestilling om at maktsymmetri og enighet henger sammen, og at enighet er et mål for involvering av medarbeideren, spilleren eller eleven. Alle segmentene, men særlig trenerne og næringslivslederne, mener derimot at uenighet er fruktbart i seg selv. Tom var spesielt klar på at enighet egentlig kun konsoliderer status quo. Det er uenigheten, og til og med konflikten, som har det største potensialet for utvikling. Vi har derfor gradvis justert innholdet i deliberativ ledelse til å omfavne diskrepans, og dermed økt avstanden til

kommunikativ handling. Dessuten er det betimelig å anta at et forum som er åpent for uenigheter også har en viss grad av maktsymmetri. Slik vi ser det klarer heller ikke transformativ ledelsesteori å overflødiggjøre deliberativ ledelse. Der det transformative i for stor grad tar utgangspunkt i lederens egen livsverden, inkluderer deliberativ ledelse erkjennelsen om at vi skaper oppfatningen av verden sammen. I dette tilfelle trekker begrepet vårt på kommunikativ handling, fordi det vektlegger forståelse for hverandres livsverden i stedet for at en leder prøver å påføre andre sin egen. Forståelse må være gjensidig, og fungerer dermed som en indikator for tilnærmingen til maktsymmetri og involvering.

6.1.1.3 Deliberativ ledelse og ferdighetsutvikling

Mange er enige i betydningen maktpendlingen kan ha for utvikling av ferdigheter. Som vi også snart skal se er tidsperspektivet viktig. En mer langsiktig innstilling til resultatfrembringelse åpner opp for større involvering av medarbeideren, spilleren eller eleven. Maktrelasjonene blir aldri visket ut, men til tross for at det ikke var oppslutning rundt graden av symmetritilnærming som vi la til grunn i teoridelen, kom vi i diskusjonsdelen frem til at en deliberativ ledelsesstil ikke trenger å legge så mye tyngde bak behovet for sterke kommunikative handlinger som først antatt.

Rammene

Alle segmentene snakket om viktigheten av å etablere rammer som de ledede skal forholde seg til. Vi vurderer dette til å sammenfalle med dynamikken i deliberativ ledelse. For det første innebærer dette på en side tendenser mot sterk styring ved at det tross alt er lederen som i de fleste tilfeller definerer de ytre rammene. Robert sier blant annet at selv en coachende lederstil inkluderer å legge klare rammer. Det som varierer er graden og tidspunktet. For det andre legger dette også til rette for ulike grader av symmetri innenfor disse rammene. Intervjusubjektene er i det store og det hele enige om at klare rammer gir forutsigbarhet og at det gir bedre forutsetninger for å utvikle ferdigheter som for eksempel kreativitet enn fravær av eller svært løse rammer. Som vi har sett trenger ikke fullstendig enighet, i følge intervjusubjektene, å være en betingelse for ferdighetsutvikling. Det holder at ikke-lederne har forståelse for hverandres intensjoner. Rammene representerer et felles verdigrunnlag, men de må være vide nok til at deltakerne kan utfolde seg.

Vi spurte oss om hvorvidt enighet om rammene på forhånd var oppnådd i mange relasjoner, da dette allerede ligger i en stillingsbeskrivelse til rollen man påtar seg i det man takker ja til en jobb. For lærerne er det ikke nødvendigvis slik. Det er mulig at elevenes oppfattelse av graden av frivillighet rundt det å være på skolen gjør at sterke kommunikative handlinger blir

viktigere for samfunnsfaglærerne enn de to andre gruppene. Det var dog ikke unison enighet rundt dette.

Maktpendling og situasjonsbetinget ledelse

Tett knyttet til etablering av rammer og ferdighetsutvikling, anser vi maktpendlingen som et av de mest markante funnene. Alle intervjusubjektene snakker på en eller annen måte om behovet for å kunne være enten sterkt eller svakt styrende, avhengig av hva situasjonen krever. Vi snakker altså om situasjonsbetinget ledelse. For oss fremstår dette som nærmest et synonym til en av hovedingrediensene i deliberativ ledelse, nemlig maktpendling. Denne pendlingen kan foregå enten innefor rammen, eller i form av at man justerer selve rammen etter behov.

Grunnlaget for at maktpendlingen kan være ferdighetsutviklende er at lederen kan justere måten han møter eleven, spilleren eller medarbeideren på. Det kan være situasjonen som krever en spesiell tilnærming til den ledede, eller at lederen vet hva individet responderer best på. Dette er åpenbart enklere hvis lederen kjenner den ledede godt. Tom tilla evnen til å ”komme under huden” på spilleren svært stor vekt. Samtidig erkjenner han at tidsaspektet og de øvrige rammebetingelsene ikke alltid tillater en leder å gå fullt så grundig til verks.

De aller fleste forfekter at involveringspedagogikken, et eksempel der maktpendelen peker i retning av symmetri, er utgangspunktet. De understreker imidlertid at de forbeholder seg retten til å agere med sterkere ledelse når de mener det er påkrevd. Stramme rammer og potensiell mangel på involvering kan sies å utelukke det siste kravet for sterke kommunikativ handling; normativ rettmessighet. Nok en gang blir altså enighetsaspektet viktig. De fleste anerkjenner uansett involveringens potensial for ferdighetsutvikling. Intervjusubjektene sier at involvering for det første fører til myndiggjøring og eierskap til prosessen, og derav økt ytelse. Her kan vi se at deliberativ ledelse lar seg kombinere med formålsrasjonalitet. For det andre blir kvaliteten på det som diskuteres, og antakelig også resultatet av det, bedre ved at man antar at gruppen samlet som oftest sitter på mer ressurser enn enkeltmennesker. Samtidig vil slik deltakelse føre til at man blir utfordret, og derfor også stimulert, av de andre deltakerne. Likevel tyder deler av empirien vår på at vi trakk maktsymmetrien for langt i den opprinnelige versjonen av deliberativ ledelse.

6.1.1.4 Ferdigheter og resultater

Vi hadde også et utgangspunkt, eller kanskje en fordom, om at et ensidig resultatfokus er ødeleggende for ferdighetsutvikling. Dette kan ha sammenheng med vår egen bakgrunn som

pedagoger og samfunnsvitere. Skolen, og samfunnet for øvrig, beskyldes for å legge for stor vekt på summative målinger der statiske sannheter og fasiter beskriver et individs kompetanse. Vi må innrømme at arbeidet med oppgaven ikke har endret stort på den holdningen. Det er fortsatt en del ferdigheter som ikke lar seg måle på denne måten, men vi må nok nyansere oss litt. Datainnsamlingen vår gir nemlig litt blandede svar på dette. Intervjusubjektene gir et nyansert bilde av hvordan de betrakter fokuset på resultater. For stor vektlegging av resultatfrembringelse på kort sikt er uheldig for ferdighetsutvikling, men er annerledes sett i et langtidsperspektiv. Tidsaspektet er altså viktig for deliberativ ledelse. En maktsymmetrisk tilnærming er ønskelig fordi det gir best resultater over tid, men det er nettopp det; det er tidkrevende. Samtlige av de intervjuede er enige i at man ikke kommer unna resultatfokuset, og at dette ikke nødvendigvis er ønskelig heller. Det er dermed liten tvil om at en *ren* kommunikativ rasjonalitetstilnærming er uønsket. Dette ble også eksplisitt understreket av Steinar som poengterte det vi har tatt opp tidligere; Habermas' løsningsforslag er ikke gjennomførbare i praksis, fordi fravær av makt er en urealistisk fremstilling av menneskelige relasjoner.

Før vi går videre må vi dvele litt ved et paradoks. Trenerne er kanskje det segmentet med størst press hva gjelder krav om umiddelbare resultater. Som Tom sa; "du skal gjerne vinne neste kamp i går". Det er serierunder ukentlig, med påfølgende evaluering i pressen, av klubbledelsen og av lokalbefolkning og tilhengere. Samtidig er det trenerne som er mest opptatt av å ha involvering som utgangspunkt for ledelsen de bedriver. Her ligger en erkjennelse av at en tilnærming mot maktsymmetri gjennom problematiseringer, undringer og refleksjoner rundt valg gir gevinster i andre enden. Involvering fører til myndiggjøring og eierskap, og eventuelt lojalitet, som igjen smitter over på de andre. Forutsetningene for å lykkes i form av prestasjoner og resultat blir derfor større.

6.1.2 Problemstilling II

Vi spurte: Er samfunnsfaglæreren, på grunnlag av sin faglige utdanning og fagets natur, godt egnet til ledelse utenfor skolekonteksten?

Vårt teoretiske utgangspunkt ga grunn til å støtte denne problemstillingen. Fraværet av fasitsvar krever en godt utviklet formidlingsevne, og gjennom sin faglige bakgrunn er samfunnsfaglæreren utstyrt med prosessorienterte teorier som skal inkludere og utfordre elevene. Vi har gitt denne prosessen et ansikt gjennom Habermas' kommunikative handling og mer spesifikt; deliberativ ledelse.

Verken trenerne, næringslivslederne eller lærerne så noen umiddelbare hindringer for at det kunne være slik. Samtidig ga i ikke trenerne og næringslivslederne uttrykk for inngående kjennskap til samfunnsfaglærerens hverdag. Lærerne hadde heller ingen omfattende betraktninger rundt hvordan de ville egnet seg som ledere utenfor skolen. Jan Ketil advarte på et tidspunkt mot å overføre lederdefinisjonen fra næringslivet til læreryrket og skoleverket, men hadde ingen problemer med å se læreren i en annen lederrolle. Dessuten pekte både han og Steinar på likheter mellom lærerens og næringslivslederens oppgave om meningsskapende aktivitet.

6.1.2.1 Uenighetens potensial

Frivillighetsgraden i relasjonen mellom lærer og elev ble trukket frem av flere. Selv om ikke alle intervjusubjektene var samstemte rundt forskjeller i skole og næringsliv, var alle enige i at elever deltar i skolen med en varierende opplevelse av frivillighet. I diskusjonsdelen kom vi frem til at dette utfordrer samfunnsfaglærerens ledelsesevner. Det er muligens et større behov for læreren å kunne formidle sterke kommunikative handlinger, fordi det ikke er like stor enighet rundt rammene her som i de to andre sektorene. I dette ligger mye av det potensial vi mener samfunnsfaglæreren har som leder. Elevers tvang om tilstedeværelse og mangel på a-priori enighet kompliserer prosessen med å skape et meningsfellesskap, men også rom for elevens egenutvikling gjennom myndiggjøring og deltakelse. Det er rimelig å anta at læreren har gode forutsetninger for å lykkes med grupper der medlemmene er til stede på frivillig basis.

I tillegg inviterer på mange måter samfunnsfaget til diskusjon og uenighet, siden faget i stor grad er basert på dynamiske sannheter. Således kan vi si at samfunnsfaglæreren kan, eller bør, utøve deliberativ ledelse i klasserommet. Faget lener seg på ideen om at forståelse blir skapt underveis, og i stor grad sammen med andre. Samfunnsfaglæreren har altså forutsetninger for å bli en god deliberativ leder, selv om empirien vår antyder at trenerne er nærmest en slik utøvelse.

6.1.2.2 Ferdighetsutvikling

At elevene opplever at de blir inkludert i prosessen med å søke mot en ny forståelse, blir av alle intervjusubjektene karakterisert som myndiggjørende. Deltakelse fordrer også den enkeltes ansvar, i minste fall for sitt eget bidrag. Det generer igjen eierskap og derfor også myndiggjøring. En deliberativt ledende samfunnsfaglærer har potensial for å strekke seg utover den transformative lederstil, fordi det i større grad vektlegger forståelsen for andres

livsverden. Det er berikende både fordi det gir deltakerne nye forståelseshorisonter, men også ferdighetsutviklende, fordi diskusjonen og utfordringene som ligger i det, krever at man skjerper sansene. Deliberativ ledelse gir dermed rom for dypere samhandling.

Fra et samfunnsnytteperspektiv ser vi også at samfunnsfaglærere som utøver deliberativ ledelse har noe å bidra med. I drøftingen pekte vi på tre nivåer å betrakte ferdighetsutvikling fra; 1) at den enkelte hever sine prestasjoner, 2) at gruppen oppnår bedre resultater på bakgrunn av deltakernes forbedrede ferdigheter, og 3) at vi ser på trening av de mest sentrale ferdighetene som viktig i seg selv. Det siste punktet refererer til de ferdighetene som er viktige i deliberative prosesser. Å resonnerer, reflektere, tenke kritisk og kreativt er eksempler på ferdigheter som skal heve andre ferdigheter, og som til slutt hever prestasjoner og resultat. Vi hevder at samfunnsfagklasserommet, gjennom deliberativ ledelse, er en svært aktuell arena for å trene på de ferdighetene samfunnet og også næringslivet er avhengig av. Eksempelvis vil et salgsteam som har fått reduserte ressurser, men økte salgskrav, trenge medarbeidere med disse ferdighetene i prosessen mot gode løsninger.

Det er også konsensus blant lederne om behovet for situasjonsbestemt ledelse, der lederen kan pendle mellom symmetri og asymmetri i maktforholdet til den som ledes. En leder skal kunne justere rammene for og gradene av involvering etter behov. Vi har god grunn til å tro at en samfunnsfaglærer også er godt egnet til denne pendlingen. Alle lærere, ikke bare de som underviser i samfunnsfag, er avhengige av å etablere et minimum av rammer og regler. Det som imidlertid kan karakterisere lærere som bedriver deliberativ ledelse, er dimensjonen der man er svakt styrende.

6.1.2.3 Målinger, konkurranse og resultater

Vi ser at konkurranseaspektet nevnes av næringslivslederne og trenerne, men ikke av lærerne. Det fremstår som ganske åpenbart at resultat og målinger er vanskelig å komme utenom, også i skoleverket. Elevene får karakterer og lærerne får elever opp til eksamen. Det er derfor betimelig å stille spørsmål om hvorvidt vi har tatt for lite hensyn til konkurranse i intervjuene med lærerne. På en annen side har vi vært ganske tydelige på at formålsrasjonalitet gjelder i alle virksomhetene. Heller ikke for samfunnsfaglæreren er det nødvendigvis noen motsetning mellom resultatorientering og deliberativ ledelse. Grunnen til at involvering, i følge våre undersøkelser, er utgangspunktet for ledelse både i næringslivet og for trenerne, er at det antas at det gir bedre resultater til slutt. Det er ingen grunn til at dette ikke også skal gjelde i samfunnsfaget. Et av problemene er at dette viser seg ikke å fungere optimalt i praksis, i hvert

fall hvis vi skal vi tro Civic-Education – undersøkelsen. Det kan skyldes for stor vekt på en mer summativ eksamen i slutten av undervisningsperioden sammen med få timer til rådighet og et stort pensum. Ensidig fokus på formålsrasjonalitet gir betydningen av kortsiktige resultater større vekt. Deliberativ ledelse bygger i større grad på forståelse for andres livsverden og passer bedre inn i et lengre perspektiv.

6.2 Forslag til videre forskning

Å undersøke at samfunnsfaglærerne *i praksis* underviser på en annen måte enn for eksempel realfaglærerne, er ikke et mål i seg selv for denne oppgaven. Etter hvert som prosessen utformet seg, har vi imidlertid sett på et slikt arbeid som en naturlig videreføring av prosjektet. Vi har konsentrert oss om å se deliberativ ledelse med utgangspunkt i lederen, ikke de som ledes.

Vi ønsket å presentere et fullstendig bilde av dette temaet. Det klarer vi kun delvis fordi vi underveis oppdaget at flere dimensjoner må til for å komplettere bildet. Hva forslag til ytterligere forskning angår, ser vi derfor minst to mulige veier videre; 1) ta utgangspunkt i oppgaven, men fra ikke-lederens perspektiv. Som nevnt, har flere av intervjusubjektene gitt oss adgang til medarbeidere, spillere og elever. 2) å studere samfunnsfaglæreren for å undersøke den deliberative lederstilens effekt i klasserommet. En sammenligning med liknende studier av næringslivsledere og profesjonelle trener kan bidra til et mer helhetlig bilde. Begge alternativene kan være et godt utgangspunkt for både observasjons- og intervjustudier. Det kan også være interessant for det videre arbeidet å tilnærme seg temaet kvantitativt, gjerne som en del av et blandet design. Dette kan blant annet gjøres gjennom å operasjonalisere deliberativ ledelse via begreper som forståelse, tillit og maktpendling. I likhet med ICCS og deres undersøkelse av demokratisk beredskap, kan man ta dette videre ved å administrere spørreskjemaer i større skala.

Litteraturliste

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. T. Slaatelid. Bergen: Ariadne Forlag.

Bjørger, J. A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Civic Education Study (2002), kortrapport:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/vgs/Kortversjon.pdf>, lastet ned 21.1.11, kl: 14:21.

Civic Education study, langrapport:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/vgs/Kap2.pdf>, lastet ned 21.1.11, kl: 14:12.

Den generelle læreplanen: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/Post.aspx>, lastet ned 13.1.11, kl. 14:20

Eriksen, E. O. (1999). *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget

Eriksen, E. O. og Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati; Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget

Eriksen, E. O. og Weigård, J. (2003). *Understanding Habermas: Communicative Action and Deliberative Democracy*. London, New York: Continuum Press.

Formålet med faget (samfunnsfag):

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=1>, lastet ned 13.1.11, kl. 17:35

Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986>, lastet ned 13.1.11, kl. 17:19

Hobbes, T. (1991). *Leviathan*. Cambridge: Cambridge University Press

ICCS (2009): <http://www.udir.no/Rapporter/ICCS-2009-Demokratisk-beredskap-pa-ungdomstrinnet/>, lastet ned 30.1.11, kl. 12:15

- Imsen, G. (2006). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kennings påstander: <http://home.hio.no/~araki/arabase/teo/kenning.html> , lastet ned 6.1.11, kl. 09:26.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave, Oslo: Gyldendal
- Læringsplakaten (2010):
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/pripper_1k06.pdf, lastet ned 3.11.10, kl. 16:41.
- Machiavelli, N. (1988). *Fyrsten*. Oslo: Aventura
- Robson, C. (2002). *Real World Research, Second Edition*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Roosevelt, T. <http://www.theodoreroosevelt.org/life/quotes.htm>, lastet ned 2.2.11, kl. 17:07.
- Sartre, J. P. (1991). *Critique of Dialectical Reason*, oversatt av Alan Sheridan-Smith. London: Verso.
- Stoltenberg, K. (2010, 10. september). Seriøs kreativitet. Aftenpostens A-magasin, ss. 8-19.
- Store norske leksikon: http://www.snl.no/Edmund_Husserl, lastet ned 14.1.11, kl. 13:49
- Store norske leksikon: <http://snl.no/doxa>, lastet ned 20.4.11, kl. 10:19.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse; Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug, T. (2004). *Managementaltet og autoritetens forvandling; Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: fagbokforlaget
- Teach First Norway: www.teachfirstnorway.no, lastet ned 12.12.10, kl. 07:45
- Weissman, J. (2003). *Presenting to Win: The Art of Telling your Story*. New Jersey : Pearson Education Inc. (FT Prentice Hall).

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.03.2011

Vår ref: 26341 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26341	<i>Ledelse på tvers av profesjoner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag Fjeldstad</i>
Student	<i>Are Sanne Helgesen</i>

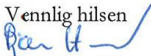
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Are Sanne Helgesen, Frognerseterveien 15 D, 0775 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26341

Utvalget vil bestå av to til tre utøvere fra tre forskjellige ledergrupper, henholdsvis lærere/lektorer, næringslivsledere og profesjonelle trenere. Rekruttering og førstegangskontakt vil bli opprettet på e-post gjennom studentenes eget nettverk. Det skal gis skriftlig informasjon, jf. informasjonsskriv mottatt 21. mars 2011. Informasjonsskrivet tilfredsstiller vilkåret om informert samtykke. Det er studentene Are Sanne Helgesen og Kim Rønås Olsen som gjennomfører prosjektet, og begge skal ha tilgang til opplysningene som innhentes.

Opplysningene innhentes gjennom intervjuer. Det vil bli benyttet lydopptak som skal behandles på pc. Datamaterialet skal behandles avidentifisert på pc i prosjektperioden.

Opplysningene vil bli publisert med deltakernes navn og yrkestittel, og det vil bli bedt om samtykke til dette.

Prosjektslutt er i informasjonsskrivet angitt til 1. august 2011. Innen prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres ved at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller skrives om. Lydopptak skal slettes.

Intervjuguide

Sjekkliste

Ledelse:

Fortell om deg selv som leder	prinsipper vs. praksis
Hva er god ledelse?	involvering, forståelse, resultater, formidling, kommunikasjon
Gi eksempler på god ledelse	

Maktpendling: (spørsmål hvis det ikke dekkes av de innledende)

Hva betyr makt i en relasjon?	medarbeider/spiller/elevsamtaler
Hva legger du i sterk styring?	egne visjoner vs. andres, bedre argumenter,
Hva legger du i svak styring?	la andre gå foran, bestemme rammer, utydelig lederskap

Utvikling av ferdigheter: (hvis det ikke dekkes av tidligere spørsmål)

Hva er det viktig som leder å fokusere på for at medarbeidere/spillere/elever skal utvikle ferdigheter?	pendling, forståelse, tydelighet, rammer, fravær av rammer, egne meninger, langtids- korttidsperspektiv
Hvilke ferdigheter er viktige i din bransje?	generelle, spesifikke,
Ferdighetsutvikling vs. kunnskapsinnlæring	resultatfokus, forståelse, forskjellen mellom disse